

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.3.01>  
CZU: 37.091:37.01+81, 27

## CINE ȘI CE ÎNVAȚĂ: PROFESORUL DE BINE PENTRU MINE (O proiectare conceptuală și comprehensivă)

Nelu VICOL,

doctor în filologie, conferențiar universitar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM  
ORCID: 0000-0001-5626-4556

**Rezumat.** Textul relevă în mod sintetizat conceptul de ego-grafie a profesionalizării cadrelor didactice, în baza căruia a fost elaborată o radiografiere sau, mai bine zis, a fost interpretat științific „audit”-ul mental al educației pe care cadrul didactic o proiectează și o realizează în maniera unei paradigme individuale prin conștiință pedagogică și prin credință profesională. Acest „audit” mental se interferează cu „dreptul de vot în treburile publice” acordat cadrului didactic pentru a-i impune datoria și dreptul de a cunoaște și a realiza ceea ce reprezintă educația.

**Cuvinte-cheie:** profesionalizare pedagogică, nucleu valoric, probe axiologice și umane, ego-grafia profesionalizării, conștiință profesională, conștiință pedagogică, limbaj, procese interpersonale.

## WHO AND WHAT THEY LEARN: THE GOOD TEACHER FOR ME (A conceptual and comprehensive design)

**Summary.** The text reveals in a synthesized way the concept of ego-graphy of the professionalization of teaching staff, on the basis of which an x-ray was developed or, better said, the mental „audit” of the education that the teaching staff designs and carries out was scientifically interpreted in the manner of an individual paradigm through pedagogical conscience and professional faith. This mental „audit” interferes with the „right to vote in public affairs” given to the teacher to impose on him the duty and the right to know and achieve what education represents.

**Keywords:** pedagogical professionalization, value core, axiological and human evidence, ego-graphy of professionalization, professional consciousness, pedagogical consciousness, language, interpersonal processes.

*Un bun profesor are această grijă statornică:  
îi învață pe discipoli să se lipsească de el  
(A. Gide).*

*Știința fără de conștiință este ruina sufletului  
(Rabelais).*

În demersul teoretico-științific al nostru avansăm ideea că în sistemul de învățământ, formarea profesională inițială și continuă ar trebui să se fundamenteze pe dimensiunea umanizării și axiologiei educației, ce semnifică un context esențial și principal/principal, dat fiind că cercetările psihologice ale valorilor – concepțiile personalistă, materialistă și cea a simțirii intenționate – relevă relațiile între subiect și obiect ca fiind *simțire și rațiune* și de aceea ființa umană stabilește valorile conforme atât scopului spre care aspiră, cât și *circumstanțelor exterioare și dispozițiilor sale sufletești*.

Or, în procesul educațional sunt sesizabile varii valori, printre care: comportamentele, omenia, ome-

nescul, politețea, răbdarea, toleranța, diadele emoțiilor-idei, viziune-decizie, implozie-explozie, starea de bine, validarea strategiei didactice și a paradigmei, teoria lucrului bine făcut, managementul didactic și al clasei, credința profesională, dăruirea (profesorul lasă cu generozitate discipolilor cea mai bună parte a vieții sale culturale și profesionale), devoțiunea (profesorul se manifestă în „stare de revărsare”, în „stare de flux”). În contextul acestor „manifestări educaționale”, desprindem unele dintre întrebările ce se identifică (poate) constant în actul didactic/educațional, și anume:

- în procesul didactic doar profesorul este actor (uităm memento-ul că viața este un teatru, iar noi toți suntem actorii acestuia?);
- cine și ce învață?:
  - elevii învață de la profesor?;
  - profesorul îi învață pe elevi și învață și el odată cu ei?;
  - elevii învață din viața școlii?;

- profesorul îi învață ce este viața și cum să o învețe?;
- și elevii, și profesorul învață la „firul vieții”?

Șirul acestor întrebări este continuat și de:

- a) ce probleme afectează educația?;
- b) ce schimbări sunt necesare?;
- c) cum sunt implementate teoriile, conceptele, metodologiile pedagogice și valorile general-umane și naționale?;
- d) la ce răspântii se află educația?;
- e) educația – încotro?!“.

În contextul identificării răspunsurilor la aceste întrebări, una dintre soluții ar fi, conform opiniei unor cercetători, că elaborarea, conceptualizarea și realizarea unui *curriculum variat* (dar nu canonic!) și desfășurând proiectarea didactică pe unități de învățare, fiind citită (conceptualizată) paradigmatic pe orizontală, oferă „tabloul” sau „poza” în centrul căroră se află elevul, iar profesorul trebuie „să se arate” și „să fie văzut” în „starea de revărsare” sau în „starea de flux” [3] în școala *orientată spre elev*, dar și în școala *centrată pe acela care învață*, aici regăsindu-se și profesorul care învață odată cu elevii. Astfel, un atare curriculum variat îi va prileji profesorului să acționeze „ca un facilitator în ceea ce înseamnă predarea-învățarea-evaluare într-o activitate diferențiată, considerând elevul participant activ la propriul proces de învățare, văzând în el un real și valoros partener în comunicarea didactică” [7, p. 4], dar, credem că predarea sa nu trebuie să fie teoretizată excesiv, ci să fie managerizată, direcționată și dirijată *mai mult emoțional*, focusându-și intervențiile sale pe *diadele emoții-idei, viziune-decizie și implozie-explozie*, ce vor impulsiona starea de bine atât a sa, cât și a elevilor.

În ancorajul acestor precizări vom elucidă anumite aspecte ce vor satisface conceptul „*Profesorul de bine pentru mine*” în proiectul comprehensiv „*Cine și ce învață*”.

În logica realității școlii și problematicii lumii contemporane, când lipsa de toleranță a (aproape) tuturor, manifestarea tot mai evidentă a agresivității și a violenței, a stării de rău, a dualității eroare-durere, sesizate astăzi în general, noi, profesorii, fiecare în parte, ne manifestăm indignarea, nemulțumirea, și uităm (sau ne facem a uita!) că suntem responsabili față de aceste fenomene care se generalizează vertiginos în viața școlii și, indubitabil, în cea a elevilor.

Răspunsul sau răspunsurile sunt concentrate în diverse opinii atât ale cadrelor didactice, ale psihologilor, ale medicilor, ale părinților, cât și ale deci-

denților, aceștia fiind manageri de toate rangurile. Însă în însuși miezul problematic al fenomenului respectiv nu sunt evidente și opiniile elevilor, care sunt victimele fenomenului. Deci, aceeași întrebare: ce putem face, și, mai puțin, cu ce și cum putem face?

În context se observă o „întrebare” (o „dezbateră”) ce însumează activități concentrate mai mult pe opinii generale, pe lozinci instituționale și pe decizii ministeriale.

Dar să explicităm ce sunt și ce sens comportă aceste două noțiuni: opinii și lozinci.

*Opiniile* generale survin spontan, prin chestionări deseori multe și nedorite, prin evocări în mass-media, însă ele se clasifică în doar niște păreri sau presupoziii.

*Lozincile* semnifică anumite puncte de vedere sau practici la nivel instituțional, fie universitate, școală generală (nivel primar, gimnazial, liceal) sau „centre de excelență” („ideală” denumire inventată de ministerul de resort!!!), ce sunt „fixate/canonizate” în planuri, programe, activități de „bune practici”, pe termen scurt ori mediu, în dependență de cât timp durează o situație/o stare a fenomenului. Și doar atât: am reacționat cu aceste lozinci și ni se pare că am identificat soluția optimă a problemei. Exact ca și în perioada scrutinelor electorale – am lansat lozinca problemei și soluția ei, am clamat această dualitate și credem că am reușit (doar poporul ne-a ales, măriă sa poporul ne-a votat!). Însă anii trec, problema rămâne, „lozincariada” rămâne tot la nivelul acestei dualități, doar că se mai elaborează și „alte” planuri și programe iarăși pe termen scurt ori mediu, în dependență de alt „cât timp durează situația/starea fenomenului” și cât timp încă „ne mai votează poporul”.

Deci, cum soluționăm problema acestui fenomen? Opinii există, și una dintre ele se referă la „crearea unui mediu educațional orientat spre elev”, deci pe „ceea ce reprezintă elevul – nevoi și disponibilități armonizate la nevoile și cerințele mediului, bazat pe toleranță, înțelegere, sprijin, responsabilitate” [7, p. 3]. Așadar, dorim un mediu orientat spre elev în cadrul căruia să practicăm „un management al clasei care să ne ajute să creștem copii sănătoși fizic și mental, împăcați cu ei înșiși și cu aceia din jur, copii care se simt bine în pielea lor (n.n.: „a te simți bine în piele” - expresie inadecvată, credem), fie că sunt elevi de nota nouă-zece sau elevi de cinci-șase, copii care știu cine sunt și ce sunt, copii care pot să-și găsească echilibrul după un seism emoțional într-un alt mod decât prin a-și curma zilele, ca singura modalitate de rezolvare a problemelor lor” [7,

p. 3]. Sigur, este plauzibilă această opinie că dorim așa ceva, însă, după cum a menționat la Bruxelles încă la 6 august 2007 în raportul său Jean Figel, comisarul european pentru educație, formare, tineret și cultură, studiile efectuate indicau, la nivelul Uniunii Europene, că există evoluții îngrijorătoare ale majorității statelor membre ce raportau deficiențe în ceea ce privește *competențele profesorilor și probleme în actualizarea acestora*. Ce reiese din aceste determinări ale opiniilor? Reiese că trebuie să construim un mediu educațional orientat spre elev, însă avem profesori cu deficiențe de competențe sau probleme privind actualizarea competențele profesorilor privind și gestionarea „echilibrului și seismului emoțional al elevului...într-un alt mod decât prin a-și curma zilele...”.

Așadar, ce putem face pentru a ameliora și a diminua, iar în ultimă instanță – a îndepărta aceste vestigii ale maleficului și a îndrepta starea de rău într-o stare de bine a vieții elevilor și a școlii? Cum putem diminua efectele conceptului de a trata erorile ca pe un *felix-culpa*. Filosoful și educatorul Gregorio Luri întrevede o asemănare între *pedagogia erorii și pedagogia clinică*, făcând o paralelă între un profesor și un doctor: ambii au același scop - tratarea erorilor (profesorul) și tratarea durerii (medicul).

Mai sunt sesizabile și astăzi astfel de probleme sau „evoluții îngrijorătoare”? Să ne gândim, oare, la un *anacronism profesional* de tipul unui *analfabetism funcțional* în exercitarea funcțiilor profesionale? Cu certitudine, sunt identificate și astăzi probleme ce relevă realități în ce stare se simte profesorul: în cea de bine sau în cea tot de rău, când și opiniile, și lozincile instituționale, și deciziile, și credința profesională, și încrederea umană semnifică ancorajul variat și variabil al exercitării funcției. În care dintre acestea se poate vedea portretul profesorului, dar și cu atât mai mult că sunt „demonstrate” diverse „tipuri” de personalitate profesională a acestuia (profesor entuziast, decident, artizan etc.)? [12].

Dacă analizăm aceste „tipuri” de personalitate profesională, ar trebui să delimităm și „să categorisim” profesorii conform „tipurilor” și să delimităm cu strictețe ce aspect sau ce „spațiu” îl ocupă în predare fiecare tip. Oare este rezonabilă o astfel de categorizare? Unii ar susține, alții nu vor accepta. Deci, apar iarăși opinii și lozinci.

Credem că, oricare ar fi „tipul de personalitate profesională”, în procesul didactic al fiecărui profesor trebuie să domine intenția și „stăpânirea” de a se focusa pe primatul cunoașterii și de intensificare și accentuare a virtuților formative ale disciplinelor

școlare prevăzute în curricula de învățare, urmărind scopul de fi aduse „la firul vieții” [11]. Anume aici se întrevede și este sesizabilă „eminența” rolului lozincard instituțional al planurilor de învățământ universitar [10, p. 230-244], elaborate de specialiști mai mult cu scopul de a oferi norme didactice profesorilor dar nu de a pregăti studentul, deci este lozincă unui design universitar mai puțin axat pe educația de succes și de reușită. Or, „planurile de învățământ nu trebuie să conțină disciplinele pe care le predau aceia care au puterea de a influența. Profesorul trebuie să înțeleagă rolul disciplinei și dacă disciplina sa nu mai are loc, el trebuie să se reinventeze, deci nu să țină morțiș ca planul să nu se modifice pentru că „disciplina mea” este acolo. Practic, trebuie eliminate falsele ținte, mistificarea realității și „ascunderea” după ștampilă, după decizii pripite și inadecvate realității și care este o meteahnă la nivelul multor instituții și organisme socioprofessionale și socioguvernamentale și care îi face pe oameni non-creativi, imobili și mai mult conformiști decât proactivi” [5, p. 17]. În context, „s-a constatat că, în planul proiectării educației generale, sistemul național de învățământ a parcurs toate etapele, încă în primii ani de independență politică fiind proiectat un sistem de valori educaționale pe potriva celui european, ce a fost reflectat într-o consecutivitate firească [...]. Acest proces n-a fost preluat și de facultățile cu profil pedagogic sau a fost valorificat doar parțial, în rezultat sistemul de formare profesională inițială și continuă a cadrelor didactice fiind devansat în desfășurarea reformelor de sistemul învățământului general...” [6, p. 5].

De asemenea credem că orice demers formativ presupune o pregătire a individului pentru a face față solicitărilor exterioare și interioare. A-l forma pe individ pentru o profesie, ca să se pună la dispoziția celorlalți, pentru a se integra în comunitate, reprezintă un prim obiectiv al învățării. A-l forma, în plus, pentru a se cunoaște pe sine, pentru a-și da răspuns la propriile căutări și interogații culturale, pentru a lua o poziție față de ceea ce se află ori față de ceea ce se întâmplă în jur, constituie un al doilea obiectiv nu mai puțin important decât primul. Aceasta înseamnă a căuta omul din om. Astăzi se constată că acest al doilea „pachet” de obiective este de multe ori desconsiderat, dacă nu cel mult considerat a fi implicit.

Învățarea este centrată în continuare pe acumularea de cunoștințe, are o fizionomie puternic raționalistă, a devenit mult mai pragmatică, vizându-se cu prioritate *apropiatul*, competența cerută de piața

muncii. Astfel, se verbalizează opinii și mesaje de tipul „de ce se mai studiază atâta literatură, psihologie, religie, matematică dacă acestea „nu ajută” aproape la nimic?; de ce să ne mai împodobim atât de mult spiritul sau interioritatea, dacă mai multă chemare o are competența vizibilă, acribia profesională, exterioritatea și fațada?; nu este suficient că individul „știe” sau „știe să facă”?; de ce să ne mai intereseze ceea ce „este” el, ce are în interiorul său, ceea ce „crede”, ceea ce poate „să devină”?

Aceste întrebări ce ar identifica alte întrebări printr-un răspuns concludent, sunt următoarele:

- este posibil și de dorit ca o serie de discipline științifice, predate în școală, să fie umanizate ori spiritualizate?;
- care anume și cum?;
- ce conținuturi „teoretice” se predă și învață elevii în liceele „teoretice”?;
- există o listă noțională/terminologică a „conținuturilor teoretice” pe care să o cunoască și să o asimileze elevii și să conștientizeze atare conținuturi ca fiind benigne și utilizabile *in vivo*, în *mersul-prim* al vieții lor?.

Răspunsul atributiv al acestor întrebări ar trebui să fie enunțat din interior, din școală, de către cadrele didactice, de „oamenii școlii”, care ar trebui, în identificarea răspunsului, să se conducă de *bunul-simț* pe care să îl poarte în mentalitatea lor ca rememorare a unei experiențe ludice trecute sau prezente, ca un „ego”-profesional [11].

Or, instituțiile abilitate să formeze cadre didactice, atunci când propun un curriculum variat, care, parcurs/citit pe orizontală, trebuie să conștientizeze dacă acesta poate oferi/ofere sau poartă încărcătura/saturația și energia transdisciplinară a „stării de revărsare, a stării de flux” [3] sau a stării de bine a viitorului profesor. Așadar, este necesar să se conștientizeze că formarea profesională inițială și continuă a cadrelor didactice trebuie să fie ancorată în contextul unor articulații interne transdisciplinare ale planurilor/ale programelor, organizate în trei moduri:

- a) orizontal (demers multiplu) ;
- b) vertical (demers dual tradițional-modern);
- c) tematic (demersuri intelectuale și afective) [2, p. 218-219].

Aceste demersuri transdisciplinare sunt fundamentate ca principii statutare ale *Raportului Delors* al Comisiei internaționale pentru educație în secolul al XXI-lea UNESCO : *a învăța să cunoaștem, a învăța să facem, a învăța să trăim împreună și a învăța să fim*. Aici se mai cere și un alt principiu, acela de a

*învăța să partajezi*. Aceasta direcționează procesul de învățământ pedagogic, deci profesiologizarea, pe vectorul de transversalitate ce vizează *construcția persoanei și a personalității pe dimensiunea transpersonală*, deci pe ceea ce vom învăța *cum să ne recunoaștem în persoana celuilalt*. Anume în această perspectivă sunt evidente articulațiile interne ale profesionalizării cadrelor didactice ancorată pe cei patru piloni ai educației: cum să înveți a face, învățând să cunoști, și cum să înveți a fi, învățând să trăiești împreună cu ceilalți? Acești piloni sunt relaționați de fenomenul *transrelației* [4], al educației eliberatoare în transversalitate, ca noua viziune asupra lumii, subordonând disciplinele omului [9] pe demersurile intelectuale, afective și psihomotorii (acest prefix de *trans-* „este astăzi dătător de viață a culturii și a omului; acest prefix nu trece în neființă ceea ce depășește, ci pune în mișcare ceea ce depășește, orientându-l spre un nou context” [2]).

Astfel, multiplele capitole și discipline ale pedagogiei (teoria educației, didactica, metodologia, docimologia, managementul educațional ș.a.) se regăsesc unificate într-o *perspectivă global-integratoare*, ce oferă un temei suficient de consistent și de convingător al cuprinderii tuturor vârstelor omului (de la cea preșcolară la aceea a senectuții) în continuitatea și confluența tuturor acțiunilor educative, sub egida educației continue/permanente și a educației adulților. De acum înainte – cel puțin din punct de vedere teoretico-metodologic – nici unul dintre aceia implicați într-un fel sau altul în ceea ce se numește generic *educație* (schimbarea în pozitiv a ființei umane) nu mai poate ignora deschiderea extraordinară a unei atare viziuni de ansamblu, limitându-se la orizontul unei specializări înguste ori al orizontului vag de „pedagogie generală”.

Această precizare conduce astăzi logica investigației noastre că este imperios necesar ca formarea profesională inițială și continuă să fie ancorată prin și pentru valori, pe anumite coordonate valorice, și să se conceptualizeze, să se desfășoare în baza anumitor *probe axiologice și socioumane*, și anume:

- „*proba timpului*” – valorile eterne / perene (adevărul, binele, frumosul, dragostea, fericirea, toleranța, mila, compătimirea, puritatea, desăvârșirea...);
- „*proba socială*” – valorile comunității naționale sau general-umane (patriotismul, devotamentul, prietenia, credința, munca, libertatea, bunul simț, bunăvoința, omenia/omenescul, încrederea...);

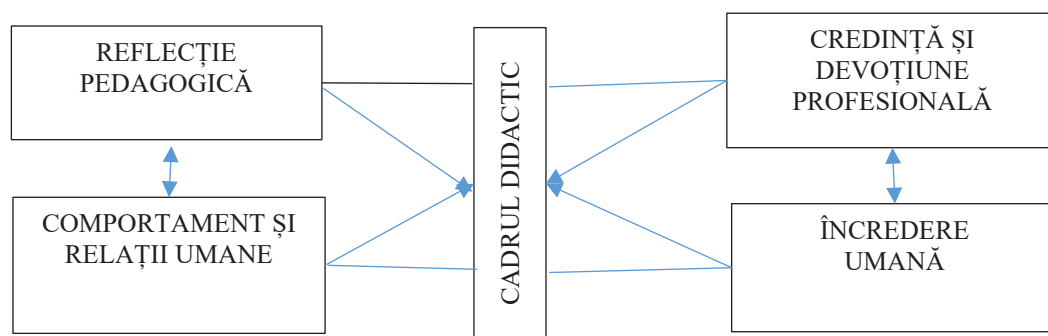


Figura 1. Cvadriada probelor axiologice și socioumane în profesionalizarea cadrelor didactice

- „proba contemporaneității” – valorile epocii (egalitatea, fraternitatea, pacea, democrația, interculturalitatea...).

În contextul „probelor” axiologice, credem că este necesar a fi considerată acceptabilă profesionalizarea pedagogică în baza următoarei cvadriade, cu focusarea centrală a acestora:

Așadar, probele axiologice, gama de valori, fără de care este imposibil să ne imaginăm personalitatea unui profesor, trebuie transformate de conștiința profesorului într-un anumit *standard intern de comportament și relații umane*. Pentru a-și îndeplini responsabilitățile, profesorul trebuie să le recunoască și să le accepte, să le interiorizeze ca fiind ale sale, să acționeze cu ele în ipsitatea sa, în intimitatea și în interiorul său profesional, să creadă în ele, să fie stăpânul acestora, deci să își „deschidă” în interiorul său, conform precizării profesorului Tatiana Callo, „contul” axiologic al identității pro-

fesionale [1, p. 150-154]. Or, în consecință, elevul acceptă ca fiind prioritare valorile lui personale în concordanță și în primul rând cu acelea ce formează nucleul sistemului de valori al profesorilor săi. Abilitatea de inițiativă a cadrelor didactice și manageriale devine un factor de dezvoltare mult mai important în condițiile actuale, decât operarea cu resurse materiale, de aceea asigurarea succesului nu se concentrează în jurul problemei de deținere a resurselor materiale, dar pe capacitatea de înnoire rapidă, pe abilitatea de inovație [5, p. 6-88]. Astfel, educația și cadrul didactic trebuie să își câștige respectul și dreptatea prin activitatea lor devotată și pasională că ei pot dovedi că știu, că pot să facă ceea ce trebuie. În acest context Tim Brown utilizează sintagma de „gânditori proiectivi”, deci de „profesori reflectivi”, care trebuie să se manifeste drept personalitate „*compos mentis*”.

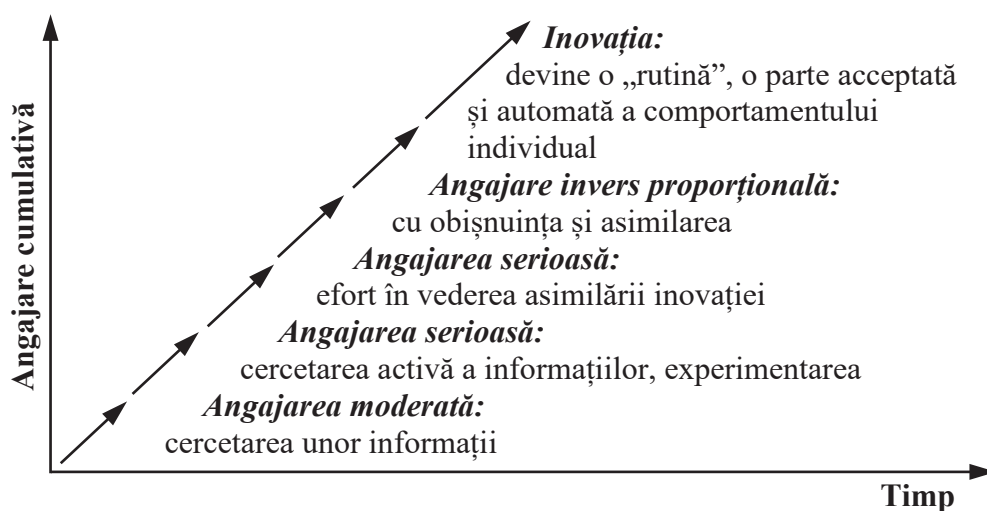


Figura 2. Procesul personal și de creație/de asimilare a inovației în profesionalizarea cadrelor didactice

Spre deosebire de alte inovații, cele pedagogice presupun un *proces personal și de creație, ele cuprind toată sfera educației și pregătirii pedagogului*. Contextul în care trăiește fiecare individ ce va adopta inovația este diferit, grupele de referință sunt diferite, percepțiile sunt diferite, ca și normele grupului, care sunt interpretate diferit de fiecare membru. Modul și timpul de adoptare și de cunoaștere a inovației este și el diferit (figura 2, conform lui A. Huberman) :

Așadar, pentru a diminua pierderea de timp, se cere izolarea factorilor perturbatori. Felul în care va fi înțeles progresul, modelele de schimbare și strategiile ce pot fi formulate, depinde de analiza interacțiunii factorilor care:

- sunt inereți inovației însăși;
- depinde de situație sau au tangență cu sistemul de învățământ și cu personalul;
- depind de mediul înconjurător.

Profesorii pot fi convinși cu mai multă ușurință să participe la procesul de implementare a inovației, dacă:

- se simt autorizați să dirijeze activitatea clasei și dacă au certitudinea că vor face acest lucru în mod eficient;
- sunt dispuși să facă schimb de informații cu colegii lor în legătură cu activitatea desfășurată în clasă, fără să se teamă de eșec sau de refuz;
- sunt profund atașat de profesia lor și doresc să discute asupra problemelor profesionale.

Realitatea contemporană demonstrează că rolul școlii nu numai că nu s-a diminuat, ci a devenit tot mai complex [8]. Astfel, există un șir de probleme ce vizează *statutul profesorului în societatea de azi*. Printre acestea, enumerăm următoarele:

- schimbarea atitudinii față de serviciile educaționale prestate;
- nivelul scăzut al profesionalismului unor pedagogi, produsele activității educaționale fiind de o calitate ineficientă;
- profesia de pedagog a devenit una prea puțin prestigioasă;
- lipsa diagnosticării candidaților pentru învățământul cu profil pedagogic etc. [5, p. 9-10].

În una dintre lucrările noastre am fundamentat și am interpretat *conceptul de ego-grafie a profesionalizării cadrelor didactice* [10, p. 10], în baza cărui am elaborat o radiografiere sau, mai bine zis, am interpretat științific „audit”-ul mental al educației pe care cadrul didactic o proiectează și o realizează în maniera unei paradigme individuale prin

conștiință pedagogică și prin credință profesională. Acest „audit” mental se interferează cu „dreptul de vot în treburile publice” acordat cadrului didactic pentru a-i impune datoria și dreptul de a cunoaște și a realiza ceea ce reprezintă educația. Însă acest drept nu i s-a acordat ca un *datum apriori*, ci s-a edificat pe temeiurile anumitor *convenții*, deoarece, din moment ce nici un om nu are o autoritate naturală asupra semenului său. Dacă fiind realitatea că forța nu dă naștere nici unui drept, rezultă că baza oricărei autorități legitime printre oameni nu poate fi decât *convenția, contractul sau pactul social*, ce presupune că oamenii formează prin agregare o sumă de forțe noi în stare să învingă orice rezistență și să le pună în mișcare în vederea unui singur scop suprem, făcându-le să acționeze într-un deplin acord prin *libertatea convențională* în favoarea întregii comunități culturale și socioeconomice, căci, în primul rând, fiecare dându-și în întregime, condiția este aceeași pentru toți, iar condiția, fiind egală pentru toți, nimeni nu are interes să o facă să devină oneroasă pentru ceilalți. În același moment, actul/pactul acesta de asociere la scopul suprem dă naștere unui *personal moral și colectiv*, care capătă, prin însuși acest act, o unitate, un *eu colectiv*, o viață și o voință a sa (trebuie amintit că această persoană publică, formată astfel prin unirea tuturor celorlalte persoane, purta odinioară numele de *ce-tate*, identificată în *agora*, iar astăzi poartă numele de *republică*, identificată în *corp politic*, fiind numit de membrii săi *stat* - atunci când este pasiv, suveran - atunci când este activ, și putere - atunci când este comparat cu alte formațiuni asemănătoare).

Conceptul de *ego-grafie a profesionalizării*, în viziunea noastră, este fundamentat pe două *dimensiuni/palieri științifice și teroretice* [10, p. 152-226], și anume :

I. Profesionalizarea cadrelor didactice: paradigmă sau politică educațională: vizualizări epistemice privind învățământul pedagogic și profesionalizarea cadrelor didactice; întipărirea și ambianța rangurilor de profesionalizare a cadrelor didactice în spiritul timpului; incipituri ale comportamentului cadrelor didactice; reflecția și practica reflectivă în profesionalizarea cadrelor didactice; construcția mentală a profesionalizării cadrelor didactice;

II. Profesionalizarea cadrelor didactice: paradigma între „la suprafață” și „în imersiune”; fluiditatea posibilităților de solidități în profesionalizarea cadrelor didactice; profesionalizarea cadrelor didactice: construct al mișcării sociale misionare; congruența ego-grafiei profesionalizării cadrelor didactice;

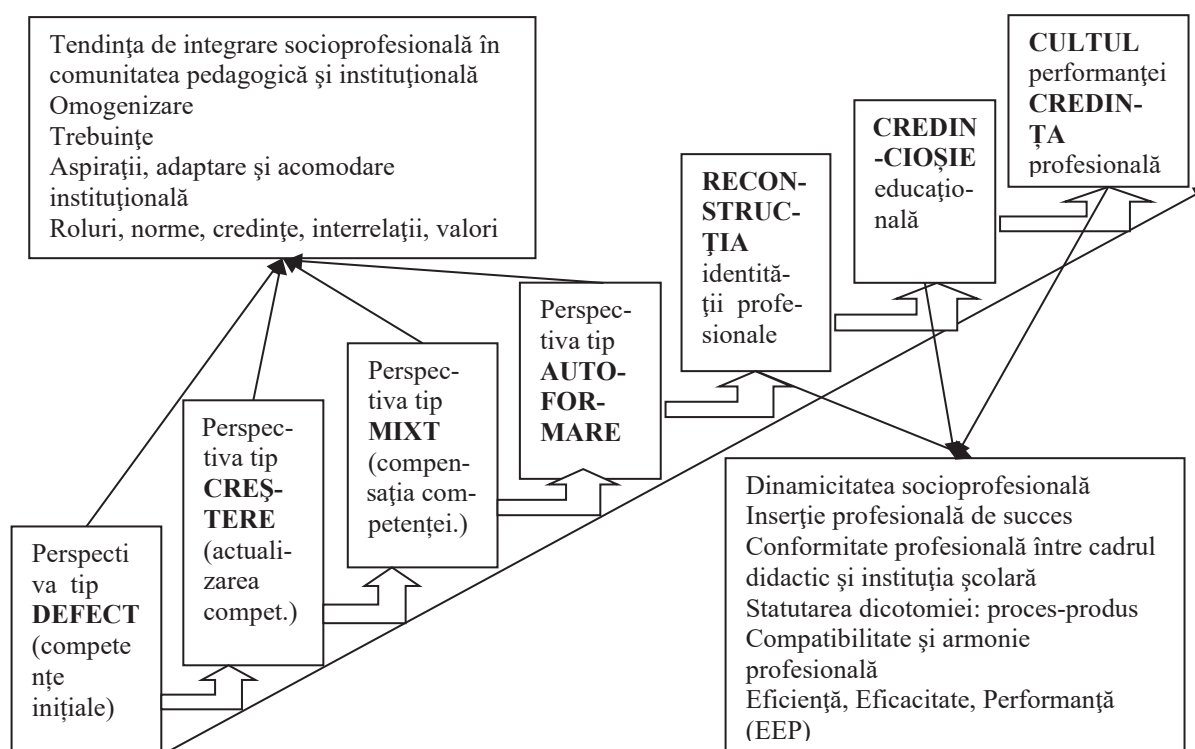


Figura 3. Ascensiunile ego-grafiei în profesionalizarea cadrelor didactice

imaneța modulului recuperabil în profesionalizarea cadrelor didactice: manualul școlar.

Aceste dimensiuni sunt vizualizate în mod sintetic în Figura 3.

Concluzionăm că se impune, așadar, o necesitate să fie instituită o *armonie, o ambianță* între ceea ce este restrictiv și ceea ce este extensiv, deci un *bastion cultural* de a da drumul și a desfășura educația în contextul schimbărilor, ale transmodernizării, pe care grecii perioadei eleniste o numeau *Παιδεία* (Paideia) și o ridicaseră aproape la rang de religie culturală – artă și virtute, *desfășurată la „firul vieții”*. De ce, așadar, se impune conceptul „Cine și ce învață”? Ca să fie mai convingător, aducem un exemplu din eseul unui profesor de liceu, grad didactic unu, participant la concursul republican „Profesorul anului” (2022): „Profesor! Nimic mai desăvârșit decât noblețe sufletului lui ce s-a născut odată cu cerul și pământul, odată cu lumina, din a cărei raze se trage, pentru a fi adevăr și mister deopotrivă. Profesorul - acest miracol al zilei de ieri și de azi, a pășit în această lume desculț, de frică să nu rănească firul de iarbă așternut la picioarele sale, ca să-i tămăduiască talpa după truda din „minele de sare ale sudorii”, vorba poetului. A pășit lin, răspândind parfumul suav al luminii de viață și toată întinderea a devenit rai”.

Astăzi, când reflectăm asupra a ceea ce și asupra a ceea ce cine este cadrul didactic, spiritul reflectiv ne conduce la întrebarea cadrul didactic – încotro: înspre Hêdonê (descoperirea plăcerii); Eudaimonie (descoperirea fericirii); Phronêsis (conștientizarea prudenței) sau Ataraxie (descoperirea calmității, a liniștii absolute a spiritului)? Este indubitabil că omul caută fericirea dat fiind că fericirea (la bonheur) este o activitate a sufletului confirmată în virtute, în a cultiva diferitele virtuți: curaj, moderație, liberalitate, mărinimitate, blândețe, umor, dreptate etc. Fericirea noastră se răsfrânge în mod exclusiv asupra sănătății și, conform lui Arthur Schopenhauer, „un cerșetor sănătos este mai fericit decât un rege bolnav”, dat fiind că „sănătatea trupului și liniștea sufletului permit un discernământ corect al plăcerilor și suferințelor...; fiecare plăcere are o natură ce ne este potrivită, este un bine, și, totuși, nu orice plăcere trebuie aleasă. La fel, toată suferința este rea, dar nu toată suferința este întotdeauna de respins” (Usener H., Epicurea. Leipzig : Teubner, 1887, p. 300)

În context se impune necesarmente și o altă prioritate a valorilor, teoriilor, epistemelor, metodelor etc. în procesul de profesionalizare a cadrelor didactice ce trebuie avansate la nivelul limbajului

funcțional – științific, profesional, educațional, didactic, pedagogic, deoarece *procesele interpersonale* proiectate de limbaj în comunicarea interpersonală [13] semnifică:

- reciprocitatea;
- autodezvăluirea;
- comportamentul de ajutorare;
- atracția interpersonală.

Aceste procese favorizează *dinamica și valorizarea* comunicării interpersonale de fiecare zi a locutorilor.

Semnificația *limbajului reciprocității* se exprimă astfel: *îi simpatizăm pe aceia care ne simpatizează* (aceasta reprezintă *valoarea de conformism* a limbajului).

Pentru om, limbajul are și *valoarea* de:

- libertatea de a ști, de a cunoaște;
- empatia de a te recunoaște în altul, de a-l recunoaște pe altul în tine, fără a te confunda însă cu alții;
- tensiunea autocomunicării și comunicării interpersonale (*noūs-ul* uman, adică ordonarea și inteligența ființei umane);
- marșul omului spre inteligibil care se numește eliberare-libertate-ascensiune în afara hotarelor interioare;
- descoperirea celor interioare ale minții.

Cine *devine omul* cu ajutorul și prin intermediul limbajului?

Prin limbaj, omul devine *sophós*, adică înțelept, și de aceea el

- vede just și înțelege treptat, în mod corect, realitatea;
- pășește, prin sanctuarul minții, înaintea propriului său *eu*: limbajul este chipul omului dinlăuntru;
- câștigă conștiința de originalitate culturală;
- se definește, își edifică viața și își construiește casa;

- își construiește realul;
- vede în interiorul său formele lucrurilor și ale ideilor;
- își dobândește armonia interioară;
- își asigură echilibrul social;
- își asigură schimbul continuu de informații cu mediul extern.

Ce stabilește limbajul în viața umană?. El stabilește:

- istoricitatea omului;
- echilibrul între armonia psihologică internă și armonia socială externă a comunității;
- nucleul valoric al personalității omului, valoarea culturală a acestuia, punând amprenta asupra întregii sale deveniri;
- activitățile libere și creatoare ale omului;
- actualizarea proprie a omului;
- participarea omului la întâlnirea sa cu mediul, cu natura, cu ideea, cu viziunea interioară a ideii;
- procesul de a face întâlnirile reale cu lumea și *aducerea la ființă* a lumii.

Dimensiunea *alterității* limbajului se exprimă prin:

- stadiul formativ;
- stadiul normativ;
- stadiul integrativ;
- stadiul transformațional.

Atare stadii sunt *manifestarea istorică* a limbajului, pentru că:

- a) prin limbaj, în orice activitate a cunoașterii și la orice vârstă, omul achiziționează noțiuni și operează cu noțiunile însușite;
- b) prin limbaj, în exercițiul minții sale, omul judecă și re-judecă;
- c) prin limbaj, omul construiește și combate argumente cu ajutorul cărora se fortifică și se înalță conștientizând și exersând.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CALLO Tatiana, „Cont”-ul axiologic al identității profesionale. În: *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare* (Coord.: Maria Hadârcă). Chișinău: Tipogr. „Print Caro”, 2011, p. 150-154 ISBN 978-9975-56-030-6
2. D'HAINAUT, L. *Programe de învățământ și educație permanentă*. București : EDP, 1981, p. 218-219.
3. GOLEMAN D. *Inteligența emoțională*. București: Himanitas, 2005
4. NICOLESCU, B. *Transdisciplinaritatea*. București: Ed. Polirom, 1999
5. PARADIGMA de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale / Nelu Vicol, Pogolsa Lilia, Patrascu Dumitru



- [et al.] ; coordonatori: Nelu Vicol [et al.]. Chișinău: CEP UPSC, 2022, p. 17. ISBN 978-9975-46-666-0
6. PERSPECTIVA AXIOLOGICĂ asupra educației în schimbare. Coordonator: Maria Hadârcă, dr. în pedagogie, conf. cercet. Chișinău: Tipogr. „Print Caro”, 2011, p. 5. ISBN: 978-9975-56-030-6
  7. POPA Carmen Maria. *O școală orientată spre elev*. București: Aramis Print, 2009, p. 4 ISBN 978-973-679-690-6
  8. TOADER A.D., *Psihologia schimbării și educația. Polarități și accente ale procesului educațional*. București: EDP, 1995
  9. VĂIDEANU, G. Interdisciplinaritate în învățământ, între dezbateri și aplicare. În : *Revista de pedagogie*, nr. 2, 1987.
  10. VICOL Nelu. *Ego-grafia profesionalizării cadrelor didactice*. Chișinău : Tipogr. „Totex-Lux”, 2023, p. 230-242 ISBN 978-9975-3524-6-8
  11. VICOL Nelu. *Personalitatea profesională și demnitatea umană ale cadrelor didactice*. Chișinău: Tipogr. „Totex-Plus”, 2019 ISBN 978-9975-3261-8-6
  12. VICOL Nelu. *Școala și cadrul didactic: ambianță educativă prin reușită*. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2021. ISBN 978-9975-48-195-3
  13. VICOL NELU. *Valori și funcții ale limbajului în construcția comunicării interpersonale*. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2016. ISBN 978-9975-3261-8-6