

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.1.01>  
CZU: 37.0/.015:316.6

## EDUCAȚIA PENTRU VIAȚĂ: MODUL RECUPERABIL ÎN PROGRAMELE DE DEZVOLTARE PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE

**Nelu VICOL,**

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

**Natalia MELNIC,**

*doctor în pedagogie, lector universitar,*  
CFCL, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM  
**ORCID: 0000-0002-1996-1712**

**Rezumat.** *Textul incursionează și interpretează problematica radiografiei curriculum-ului școlar, ai cărui autori „își permit” neatenția să admită în actul didactic un tip de agresivitate a cunoașterii prin a pune forțat conținuturi în contexte de tensiuni comportamentale de umilință morală, de autosupunere la atare agresivitate, fără a fi disponibile ariile/axele integrative ce confirmă codurile etice în procesul de cunoaștere ce proiectează acoperirea unor „universalii”. Textul relevă că există o discrepanță crasă între ceea ce se predă și între ceea ce solicită viața pe care o trăiesc elevii atât în familie, cât și la școală. Textul este fundamentat pe realitatea sistemului și a procesului educativ în cadrul cărora sunt vizibile atât problematica „Cine și Ce învață”, cât și conceptul „profesorul de bine pentru mine”. Or, autorii articolului menționează argumentat că lipsește în programele de dezvoltare personală și profesională a cadrelor didactice modulul educația pentru viață și, în context, formarea competenței vitaliste a elevilor.*

**Cuvinte-cheie:** *educație pentru viață/educație la firul vieții, competența vitalistă, arii/axe integrative, ego-grafia profesionalizării cadrelor didactice.*

### LIFELONG LEARNING: A RECOVERABLE MODULE IN PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAMS FOR TEACHERS

**Summary.** *The text delves into and interprets the issue of the radiography of the school curriculum, whose authors „allow” themselves to inadvertently admit a type of aggressiveness of knowledge in the teaching act by forcing contents into configurations of behavioral tensions of moral humility, of self-submission to such aggression, without the integrative areas/axes available that confirm the ethical codes in the process of knowledge that project the coverage of „universals”. The text reveals that there is a gross discrepancy between what is taught and what the life that students live, both in the family and at school, requires. The text is based on the reality of the system and the educational process within which both the issue of „Who and What Learns” and the concept of „the good teacher for me” are visible. However, the authors of the article argue that the personal and professional development programs of teachers lack the education for life module and, in the context, the formation of students’ vitalist competence.*

**Keywords:** *education for life/education in the vein of life, vitalist competence, integrative areas/axes, ego-graphy of teachers’ professionalization.*

**Introducere.** În una dintre lucrările noastre [11, p. 5-13] menționăm 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*”.

**Discuții.** Este cert că atât simțirea, rațiunea, scopul, circumstanțele exterioare cât și și dispozițiile

sufletești ale ființei umane – toate acestea se încadrează în conceptul de *educație pentru viață*. Așadar, o definiție exhaustivă a competenței vitaliste (pentru viață) rezidă în formarea și dezvoltarea atitudinilor și comportamentale adaptive și pozitive ale elevilor în cadrul unor arii/axe integrative focusate atât pe cunoașterea, pe reflecția și pe cogniția mediului vital, cât și pe capacitățile și abilitățile de recunoaștere și de reflexie a transferului mediului vital în edificarea măreției vieții personale și sociale. De aici rezultă că

nu doar educația, ca atare, dar și actul didactic trebuie realizate la „firul vieții”. În context, se identifică o varietate de definiții ale acestei competențe de viață/abilități de viață („life skills”), însă ele sunt focusate pe trei criterii ale competenței-cheie, avansate de OECD: funcționarea în grupuri eterogene la nivel social; acționarea autonomă; utilizarea unor instrumente în mod integrativ. UNICEF a formulat o definiție extinsă ce inserează anumite directive: creativitate, gândire critică, rezolvarea problemelor, cooperare, negociere, luarea deciziilor, reziliență, comunicare, respect pentru diversitate, empatie, participare. La alt nivel, competența de viață („LifeComp”) este încadrată în trei domenii: zona personală; zona socială; zona „a învăța să înveți”. Toate acestea semnifică esența competenței transdisciplinare/transversale (un studiu în acest sens este realizat în cadrul Proiectului „Life skills: Adult National Training Strategy”, 101051428-ANFA – ERASMUS-EDU-2921-AL-AGENDA-IBA, cofinanțat de Uniunea Europeană).

Dar..., viața nu este compartimentată în discipline. În conceptualizarea școlii exegeții opinează că ea semnifică procesul sau *miniaturile „teatrale”* ale *urcării spirituale a individului om* pe parcursul vieții (să nu uităm că viața este un teatru în care fiecare își are rolul și locul său). Așadar, școala, menționează prof. Virgil Mândăcanu [9, p. 14], îl ajută pe elev „să se miște spre spiritualitate dar nu pur și simplu spre suma cunoștințelor, școala semnificând astfel scara spirituală”.

Cum îl ajută profesorul pe elev „să urce” și să se mențină pe această scară spirituală? Cum își construiește profesorul identitatea sa profesională ca să edifice *temeinica legătură între viață și școală*? Cum își construiește paradigma activității sale didactice?

Conceptul de *educație pentru viață/de educație „la firul vieții”* concordă și conceptului comprehensiv, acela de *competență vitalistă* a elevilor, pe care am definit-o mai sus. Așadar, probele axiologice, gama de valori, fără de care nu putem să ne imaginăm personalitatea unui profesor, trebuie transferate în conștiința profesorului ca fiind un anumit *standard intern de comportament și relații umane*. Pentru a-și îndeplini responsabilitățile, profesorul are datoria să le considere ca directoare, deci să le recunoască și să le accepte, interiorizându-le, ca fiind proprii, acționând cu ele în *ipsitatea sa*, în intimitatea și în interiorul său profesional, să aibă credința în ele, să fie stăpânul lor, deci „să își deschidă” în interiorul său, după cum precizării profesorul Tatiana Callo,

„contul” axiologic al identității profesionale [3, p. 150-154]. Astfel, elevul acceptă/va accepta ca fiind prioritare valorile sale personale în consecință/în concordanță cu acelea ce constituie nucleul sistemului de valori al profesorilor săi [12, p. 230-242].

Am precizat interogativ în altă lucrare [11] dacă astăzi, în școală, profesorul învață împreună cu elevii săi „la firul vieții”? Ca să răspundem, credem că „se impune o necesitate în a fi 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* (Paideía) și o ridicaseră aproape la rang de religie culturală – artă și virtute, *desfășurată la „firul vieții”*”.

Menționam, de asemenea, că un sistem nu poate funcționa în lipsă de specialiști, și de aceea recrutarea acestora semnifică o problemă și o responsabilitate iminentă. Școala are nevoie de participarea activă a cadrelor didactice în sistem în spiritul conlucrării, deci, accentul acestei conlucrări se plasează pe ceea ce întreprind ei împreună. Astfel, gândirea și credința profesională ne oferă prilejul să constatăm că „elementul de legătură în sistem nu ar fi o pătrundere a tuturor membrilor lui în alte discipline ci mai ales alegerea unei poziționări deschise spre învățare proprie, spre interacțiuni constructive și recunoașterea poziționării culturale specifice disciplinei, deci pe o viziune pedagogică transversală. Prin interacțiuni se vor opera deschiderile necesare rezolvării problemelor cu care grupul se confruntă, dar astfel nu se realizează o deschidere de dragul deschiderii ci în vederea a ceva supraindividual – colaborarea și încrederea. Ele vor cere participanților o deschidere specifică spre alte discipline, cu rost și sens. În educație această deschidere se poate exersa prin rezolvarea în colaborare de probleme ce depășesc limitele disciplinelor, deci pe tranaversalitatea binomului Eu-Tu” [11].

În conformitate cu datele statistice ale Ministerului Educației și Cercetării, astăzi în procesul de învățământ își desfășoară activitatea lor didactică 152 de cadre didactice, învingătoare la Concursul Republican „Pedagogul anului”, conferindu-li-se titlul corespunzător categoriei, dar mai este și un număr de neglijat de cadre didactice care au fost distinse de președinție sau de guvern cu diplome de onoare și cu medalii cu alte ocazii festive (*Sursa: <https://mecc.gov.md/ro/content/cistigatori-ai-concursului>*, perioada 2015-2024). Putem concluziona că,

aparent, sistemul de învățământ general este asigurat cu personal competent, performant, curajos, concurențial, atestat cu grade didactice. Dar..., de ce școala noastră nu avansează în performanțe, de ce învățarea stagnează, de ce absolvenții de liceu sunt limitați în domenii precum știința, mentalitatea, sociologia, demografia, antropologia, ecologia, cultura politică, culturologia, psihologia, filosofia, logica, lingvistica (limba latină), arta etc.? [13, p. 30-35]. Credem că toate aceste domenii vor confirma titulatura de „liceu teoretic”.

Credem că în formarea profesională inițială și continuă ar trebui să fie recuperate aceste axe tematice în fortificarea mentalității, conștiinței pedagogice și a credinței profesionale, a filosofiei educației, acestea toate semnificând viziunea nouă asupra educației, deci *paradigma pedagogică a fiecărui cadru didactic* [12].

De ce insistăm asupra acestei axe tematice ? Răspunsul este confirmat de curriculum-ul disciplinar la limba și literatura română, mai ales pentru clasele de liceu [5, p. 69], în care sunt inserate teme ce se referă la opera filosofică a anumitor autori, la romanul social, la romanul psihologic, politic, de

propagandă etc. Însă, regretabil, lipsesc curricula unor discipline opționale (sau culegeri de texte instructiv-formative) cu tematică din filosofie, din sociologie, din demografie, din etnopsihologie, din antropologie, din logică, din științele limbajului, din culturologie, din psihologie, din politologice etc. Deci există o discrepanță crasă între ceea ce se predă și între ceea ce solicită viața pe care o trăiesc elevii atât în familie, cât și la școală. Așadar, sunt vizibile atât problematica „Cine și Ce învață”, cât și conceptul „profesorul de bine pentru mine”. Or, lipsește *educația pentru viață* și, în context, *formarea competenței vitaliste a elevilor*.

În acest sens vizualizăm două exemple de „bune practici” (îmbinarea respectivă concordă cu sensul de „învață ca să te orientezi în viață”, „învață ca să fii abil în viață”), și anume :

I. Manualul *Filosofie* (autori : Elena Lupșa, Gabriel Hacman) pentru clasa a XII-a : **Tip A**. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2009. ISBN : 978-973-30-2529-0; **Tip B**. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2007. ISBN 978-973-30-1893-3, cuprind teme după cum urmează în tabelul de mai jos:

Axe tematice	Conținuturi
Omul	Omul și problematica naturii umane, omul și societatea, alteritate și identitate, sensul vieții
Morala	Binele și răul, teorii morale, probleme de etică aplicată
Politica	Libertate și responsabilitate socil-politică, egalitate și dreptate, teorii politice moderne și contemporane, idealul democratic, drepturile omului
Cunoașterea	Problema întemeierii cunoașterii, forme de cunoaștere și tipuri de adevăr, adevăr și eroare
Existența	Existență și devenire, spațiul și timpul, teorii despre spațiu și timp, omul și timpul, determinismul
Filosofia	Ce este filosofia ?, genuri și stiluri în filosofie, filosofie și viață
<b>Definiție</b>	
Filosofia, punctează Constantin Noica, este calea regală a rațiunii, calea logicității, filosofia te învață să cunoști căile neștiute ale inimii	

II. Manualul *Philosophie*. Terminales L, ES, S. Manuel élève Sous la direction de Laurence Hansen-Løve. Paris : Édition Belin, 2012. ISBN 978-2-7011-6224-9\*, cuprinde teme precum:

*Le sujet*: la conscience, la perception, l'inconscient, autrui, le désir, l'existence et le temps;

*La culture* : le langage, l'art, le travail et la technique, la religion, l'histoire;

*La raison et le réel*: théorie et expérience, la démonstration, l'interprétation, la matière et l'esprit, la vérité ;

*La politique* : la société, les échanges, la justice et le droit, le devoir, le bonheur.

În tabelul de mai jos am selectat doar trei dintre aceste axe tematice, după cum urmează :

<b>Autori recomandați</b>	<b>Axe tematice</b>	<b>Conținuturi</b>
<b>Axa : LE SUJET</b>		
	<b><i>La conscience</i></b>	
Platon		La pensée comme intériorité
Descartes		La pensée comme conscience „Je suis, j'existe”
Locke		La conscience, principe de l'identité personnelle
Leibnitz		L'identité morale de la personne
Hume		Le moi face à ta discontinuité de la conscience
Rousseau		La conscience morale
		La conscience à l'état naissant
Kant		L'émergence du „Je”
Hegel		L'art comme reflet de la conscience de soi
Marx		La conscience reflet de la réalité sociale
Nietzsche		Le sujet conscient : une fiction grammaticale
Bergson		La conscience et l'action
Merleau-Ponty		Une conscience incarnée
Sartre		L'intentionnalité de la conscience
	<b><i>La preception</i></b>	
Descartes		L'analyse du morceau de cire
Locke		Le problème de Molyneux
Berkley		Être, c'est être perçu
Kant		L'espace, forme a priori de la perception
Lagneau		Représentation et perception
Bergson		Le découpage de la perception
Husserl		La permanence de l'objet perçu
Alain		La perception comme anticipation
Guillaume		La forme perçue
Merleau-Ponty		Perception et conception
Proust		Une approche actuelle de la question de Molyneux
Goodman		Toute perception engage une interprétation
	<b><i>L'inconscient</i></b>	
Leibnitz		Les petites perceptions
Kant		Le champ des représentations obscures
Schopenhauer		Des pensées intimes non conscientes
Bergson		Une immense danse macabre
Freud		Le moi n'est pas maître dans sa propre maison
Freud		Trois blessures narcissiques
Freud		Le refoulement
Freud		La réalisation déguisée d'un désir refoulé
Freud		Analyse d'un rêve
Freud		Une justification indirect
Lacan		À la recherche du sens
Alain		Un animal redoutable
Ricœur		Du bénéfice de la cure psychanalytique



**\*Notă:** În elaborarea acestui manual sunt coautori următorii: Carole Bline, certifiée de philosophie, Lycée Jean-Monnet, Joue-lès-Tours; Auguste-Serge Dupin, agrégé de philosophie, Paris; Gérard Durozoi, agrégé de philosophie, Lille; Laurence Hasen-Løve, agrégé de philosophie, Lycée Sophie-Germain, Paris; Ole Hansen-Løve, agrégé de philosophie, Lycée d'Etat de Sèvres; Emmanuel Pasquier, agrégé de philosophie, Lycée Jacques-Brel, La Courneuve; Chantal Poumérueille, agrégé de philosophie, Lycée Victor-Duruy, Paris; Éric Zernik, agrégé de philosophie, Paris.

Conform curriculumului citat, elevii studiază opere, creații ce semnifică anumite contexte relaționate psihologic, politologic, sociologic, filosofic, logic, antropologic, demografic etc. Însă, paradoxal, elevii nu au la dispoziția lor astfel de materiale (culegeri, broșuri, creștomatții cu texte comentate etc.) ce ar semnifica anumite *arii/axe integrative* în procesul didactic/educativ. Este cât se poate de înțeles corect că maturizarea biologică a organismului copilului se manifestă, concomitent, și cu o maturizare adecvată intelectuală și afectivă a acestuia. Însă viața afectivă/intelectuală se complică, diversificându-se în varia contexte când preadolescentul/adolescentul este ahtiat de sentimente, el admirând, iubind, percepând, simțind, visând, aspirând, știind să dorească, având idealuri afective, înțelegând intențiile și reacțiile acelora din preajmă. Astfel, în contextul de ieșire din copilărie și a începutului adolescenței, se produce dezvoltarea impetuoasă a personalității cu trăsături în avansare formativă, și de aceea educația lui solicită tact moderat didactic și social.

Așadar, autorii de curriculum sau de discipline opționale își permit neatenția să admită în actul didactic un tip de *agresivitate a cunoașterii* [7] prin a pune forțat conținuturi în configurații de tensiuni comportamentale de umilință morală, de autosupunere la atare agresivitate, fără a fi disponibile axele tematice menționate supra, și să ignorem codurile etice în procesul de cunoaștere ce proiectează acoperirea unor „universalii”? [14].

Astfel, sesizăm:

- a) *carențe ale sistemului de referință asupra statutului științific al disciplinelor școlare* ;
- b) *ignorarea metacomponentelor performative de acoperire a unot „universalii cognitive” [8, p. 75] sau contexte integrative* ;
- c) *lipsa contextelor integrative ce nu sunt operaționale în actul educativ*;

- d) *mimarea excesivă a gradului de maturitate socioculturală, filosofico-psihologică, mentală și logică prin așa-zisele „produceri de sensuri/de semnificații” vehiculate „cu ardoare” de „educația altfel”;*
- e) *lipsa unui imago al formării intelectuale a elevilor etc.;*
- f) *ignorarea categoriei științelor comportamentului (substratul de înțelegerea de sine)*
- g) *handicapul disciplinelor școlare manifestat prin lipsa caracterului „împăciuitoare” (integrativ) al acestora, acela de transversalitate, de timpul interior al experienței ;*
- h) *ignorarea simetriei estetice a conținuturilor curriculare, fiind debusolați sensul intern și sensul extern al acestora, conflictul între gândire și acțiune, deci configurațiile armonioase și relația unui mijloc cu scopul său („Poți recunoaște adevărul după frumusețea și simplitatea lui”);*
- i) *dezvoltarea identității științifice a elevilor;*
- j) *dezvoltarea curiozității și mentalității elevilor pentru a-și construi măreția în formatul spiralei ascendente.*

În atare context sunt declanșate anumite animozități ale cadrelor didactice, ale părinților elevilor privind lipsa de atitudine serioasă a ministerului de resort privind *problema manualului școlar* [12] ce asigură (trebuie să asigure!) calitatea procesului de predare-învățare-evaluare în perspectiva funcțiilor și valorii sale formative. Cu atât mai mult, cadrele didactice trebuie să înțeleagă ce semnifică un manual școlar [4], ce structură are, ce conținut cuprinde și ce valori și funcții avansează. Această precizare poate fi identificată în Curriculumul la disciplina școlară „Limba și literatura română” pentru clasele X-XII, la „Proiectarea didactică de scurtă durată”, „prezentarea manualului” [5]. O analiză consistentă asupra manualului școlar am realizat-o într-o lucrare de a noastră [12], urmărind scopul de „emancipare” științifică, pedagogică și culturală a cadrelor didactice, a elevilor și a părinților, dar și a autorilor și a funcționarilor responsabili din ministerul de resort.

În zona „ego”-grafiiei profesionalizării cadrelor didactice există zone unde sălășluiesc și sunt vii valențe asociate percepțiilor pozitive, imaginilor reale și curate, dialogurilor suspendate, însă fidele rosturilor școlii din republica noastră: „ele identifică sentimentul de „*cogito*” și de „*ego*”, de „*eu*” afectiv, intelectual, aidoma tipului de „*Bel-Ami*” al lui Guy de

Maupassant, deci caracteristicile logicii afective și logicii raționale” [12]. În context, argumentele noastre sunt confirmate și de ceea ce precizează exegeții francezi [2, p. 127]: „avec Descartes, le „je” devient sujet philosophique”. Mais quel sujet?”. Și exegeții continuă :

A. „un „je” *générique*: le je du „je pense” est celui de tout homme..., il s’agit de penser par soi-même. Ce „je” *générique* pose ce qui est commun à tous les hommes, définit l’être humain comme conscience et libre arbitre, mais pose en même temps le sujet de la connaissance, dans ses caractères généraux”;

B. „un „je” *individuel*: on ne peut cependant exclure l’idée d’un „je” individuel chez Descartes. Le *Discours de la méthode* et les *Méditations* sont écrits à la première personne, c’est son aventure intellectuelle qu’il nous rapporte. La philosophie cartésienne ancre la question de la connaissance dans l’expérience existentielle d’un savant qui trouve ses plus „extrêmes contentements” dans la recherche de la vérité” [6];

C. „un „je” *social*. Poser le cogito comme fondement, en faire un point de départ absolu, c’est peut-être oublier le contexte socio-historique nécessaire pour qu’un homme repense le fondement de toute vérité à partir de lui-même et de lui seul. Le rationalisme cartésien est idéaliste d’une part parce qu’il définit l’essence de l’homme par sa pensée, d’autre part parce qu’en instaurant l’individu humain dans sa pleine dignité de personne pensante et libre, il le pose comme donné d’emblée, indépendamment d’un devenir social (où sont précisément en train de s’affirmer l’initiative et la liberté individuelle)”.

Acestea au o imensă putere de cuprindere în *logica rațională a structurilor comportamentale ale cadrelor didactice*, rezonante cu sensibilitatea actualului didactic în baza căruia sunt afectați pozitiv și cultural și elevii.

Profesorii sunt oameni speciali și pentru că de ei depinde frumoasa creștere a noilor generații, atmosfera generoasă și încrezătoare din societate, încărcătura ei de inteligență, de cultură, de civilizație, de creație, de libertate, de toleranță-înțelegere, de curaj, de iertare, de bunăvoință și de bună-credință [10, p. 25-26]. Deseori ne amintim de ceea ce a scris cu peste o sută de ani în urmă poetul național și universal Mihai Eminescu, și anume că „*Știu și magii,/ Știu și regii/Că din tot ce bun avem/Personalitatea este binele suprem*”. Anume în sensul de personalita-

te ca „binele suprem” se încadrează viața și activitatea personală și profesională a profesorului.

Este dificil să credem ori să nu credem că fiecare lecție este proiectată în contextul unei astfel de paradigme. Or, putem infera că din punctul de vedere al psihologiei și al pedagogiei care caută, deseori împreună, să înțeleagă sufletul omenesc prin intermediul conceptelor, clasificărilor, legilor, principiilor etc., personalitatea umană este compartimentată în trei mari dimensiuni:

- 1) *cognitivă* (inteligența, comportament inteligent/manifestare inteligentă);
- 2) *afectivă* (sentimentele, comportament afectiv/manifestare afectivă);
- 3) *volitivă* (acțiunea, comportament acțional/manifestare acțională).

De aici, pornind de la realitatea în care ființa umană își identifică *egoul* său, anume acesta constituie mecanismul de exprimarea formei superioare a inteligenței, care este *cogniția*, de materializarea atât a voinței, care este *acțiunea*, cât și a împlinirilor de viață, care semnifică *trăirile și sentimentele, relațiile dintre subiect și ambianță, gradul de concordanță sau discordanță dintre trebuințele subiectului și condițiile obiective*.

Educația ca proces complex se desfășoară pe baza valorilor fundamentale ale omenirii.

*Valorile general-umane* se produc prin activitatea desfășurată în sferile vieții și ale existenței umane: Terra, Patria, Familia, Omul, Munca, Pacea, Cunoașterea, Cultura.

*Valorile naționale* reprezintă proiecții ale conștiinței asupra valorilor general-umane și se manifestă în cultura națională înțeleasă în sensul cel mai larg. Valorile naționale sunt imanente vieții fiecărui individ, familiei, comunității naționale și imanente vieții însușite și dezvoltate prin educația socială, ce se desfășoară în noțiuni-cheie ale existenței umane, acestea devenind cu adevărat *orientări valorice*.

Manifestarea valorilor general-umane/nationale are loc prin *calitățile individului*: bunătate, dragoste de muncă, onestitate, cumsecădenie, umanism, patriotism, responsabilitate socială, *toleranța diferențelor culturale și religioase* etc. De aceea, profesorii au la îndemâna lor să cultive și să valorifice *setul de atitudini valorice fundamentale* [1], și anume:

**a) atitudinile valorice față de om** ca valoare supremă determină *esența curriculumului școlar* prin: conștientizarea menirii omului în lumea înconjurătoare; respectarea autonomiei omului, a stării de

spirit și intereselor; respectarea drepturilor omului; tolerarea omului; favorizarea succesului în viața omului;

**b) atitudinile valorice față de viață** prin: atestarea vieții ca dar divin; acceptarea și ocrotirea vieții în toate manifestările, varietățile și formele ei; practicarea modului sănătos de viață; ordonarea conștiinței a propriei vieți în calitate de subiect al ei. Ideea atitudinii valorice față de viață nu se limitează la sfera vieții omului, ci depășește cu mult hotarele ei, acolo unde e viață: viața oceanului, viața pădurii, viața munților, viața pământului etc.;

**c) atitudinile valorice față de cultură** prin: cunoașterea istoriei naționale și universale; promovarea tezaurului cultural național și universal; respectarea tradițiilor, datinilor, obiceiurilor propriului popor și ale etniilor conlocuitoare; respectarea normelor de comportament etic;

**d) atitudinile valorice față de muncă** prin: cultivarea motivației pentru muncă; formarea idealului profesional; respectarea rezultatului muncii fiecăruia;

**e) atitudinile valorice față de patrie** prin: cultivarea dragostei față de patrie; respectarea Constituției Republicii Moldova; onorarea simbolicii de stat: imn, stemă, drapel. *Relația cultură-educație-valori spre care tinde omul generic, edifică patriotismul cultural;*

În **concluzie** precizăm că școala trebuie să gândească *proceduri decontextualizate* pentru a oferi, într-adevăr, *ocazia educației pentru viață, deci a umanizării*, pentru ca să se afirme titulatura instituțiilor de „liceu teoretic”:

- să permită educatului participarea la viața științei și artei;
- să reflecte asupra lor pentru a le înțelege;
- să decidă asupra valorii lor;
- să se plaseze în postura creatorului, a cercetătorului, a tehnicianului, a interpretului, a criticului, a istoricului de artă;
- să se realizeze ca subiect în domeniu științei și artei etc.

Învățământul trebuie să identifice acele strategii/mecanisme ce facilitează accesul subiectului la cultură, care i-ar oferi ocazia de a se cunoaște pe sine și a cunoaște lumea pe măsura pătrunderii în cultură, a se co-naște cu aceasta. Educația există atunci când subiectul are *conștiința intrării într-un câmp cultural aparte al vieții* nu pentru a imita ceea ce întâlnește aici, dar menținând o anumită distanță necesară reflectării, pentru că judecata umană se formează pornind de la marile modele ale culturii umane, modele oferite nu pentru a fi imitate, ci pentru a reflecta la ele [1, p. 25, 43-45]. Prin cultură omul și-a creat „ornamentația lăuntrică”, prin cultură omul s-a autoeliberat progresiv, prin cultură omul „și-a educat” viața, prin cultură omul trăiește „la firul vieții”...

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BÂRLOGEANU Lavinia. *Antropologia sub semnul valorii. Deschideri spre arta și fenomenul educației*. București: Editura Trei, 2002. ISBN: 973-8291-46-1
2. BOURDIN Dominique, GUISLAIN Gilbert, JACOPIN Paul, NICOLLE Jean-Marie, WINTER Geneviève, PICARD Christophe. *100 Fiches de culture générale. Histoire de la pensée*. Paris: Bréal, 1995, p. 217
3. 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
4. CRISTEI Tamara, COSOVAN Olga, GHICOV Adrian, CARTALEANU Tatiana. *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a XII-a*. Chișinău: Cartdidact, 2015
5. CURRICULUM NAȚIONAL. *Limba și literatura română. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele X-XII*. Chișinău: Lyceum, 2020, p. 69
6. DESCARTES René, *Discours de la methode*. Paris: Nathan, 1981
7. EIBL-EIBESFELDT Irenäus, *Agresivitatea umană*. București: Editura Trei, 1995

8. IONESCU Radu Ioan. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2004, p. 75
9. MANDACANU V. *Profesorul-maestru*. Chișinău: Pontos, 2009, p. 14
10. MARCU Vasile, FILIMON Letiția (coordonatori). *Psihopedagogie pentru formarea profesorilor*. Oradea: Editura Universității, 2003, p. 25-26 ISBN 973-6132-266-8
11. VICOL Nelu. Cine și Ce învață: profesorul de bine pentru mine (O proiectare conceptuală și comprehensivă). În: *Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie „Univers Pedagogic”*, nr. 3(83), 2024, p.5-13. ISSN 1811-5470
12. VICOL Nelu. *Ego-grafia profesionalizării cadrelor didactice*. Chișinău : Tipogr. „Totex-Lux”, 2023. ISBN 978-9975-3524-6-8
13. VICOL Nelu, POGOLȘA Lilia (coord). *Valorizarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în formarea continuă*. Chișinău: CEP UPSC, 2023, p. 30-35. ISBN. 978-9975-46-841-1
14. ЖИГЭУ ЕЛЕНА. О нравственном развитии современных старшеклассников. În: *Psihologie. Revista științifico-practică*, Chișinău, 2012, nr. 4, p. 19-25