

# Cuprins

Capitolul 1. <i>Pedagogia învățământului preșcolar și pedagogia învățământului primar – componente ale sistemului științelor pedagogice</i> .....	9
1.1. Pedagogia – cunoaștere multidimensională a educației .....	11
1.2. Problematika studiată de pedagogia învățământului preșcolar .....	12
1.3. Problematika teoretică a pedagogiei învățământului primar .....	13
1.4. O posibilă simbioză – pedagogia preșcolărității și școlarității mici .....	13
1.5. Obiectul de cercetare al pedagogiei învățământului preșcolar și al pedagogiei învățământului primar .....	14
Capitolul 2. <i>Lumea contemporană și provocările ei privind educația în primii ani de viață</i> .....	19
2.1. Probleme ale lumii contemporane cu impact asupra educației la vârstele mici ...	21
2.2. Soluții la problemele actuale ale educației vârstelor mici. Tendințe globale ....	25
2.2.1. Măsuri administrativ-organizatorice .....	26
2.2.2. Opțiuni valorice principale .....	30
2.2.2.1. Educația pentru toți – formare a tutarilor .....	30
2.2.2.2. Educația timpurie – prioritate socială majoră .....	31
2.2.2.3. Educația elementară – pașaport pentru viață .....	34
2.2.3. Soluția românească pentru educația preșcolară – repere istorice .....	34
Capitolul 3. <i>Copilul de vârstă mică – un univers de descoperit</i> .....	43
3.1. Cunoașterea copilului mic – fundament al intervenției educative .....	45
3.2. Cerința cunoașterii copilului – principiu fundamental al educației la vârstele mici .....	45
3.3. Beneficiile cunoașterii copilului .....	47
3.3.1. Învățare-formare optimizată .....	47
3.3.2. Evaluare corectă, individualizată și stimulatív-formatívă .....	48
3.3.3. Consiliere adecvată .....	50
3.3.4. Autocunoaștere asistată a copilului .....	51
3.4. Reperele unei concepții despre copilul de vârstă mică și cunoașterea lui .....	52
3.5. Metode de cunoaștere a copilului – un tablou sintetic .....	55
3.6. Instrumente de organizare a informațiilor despre copil și grupul de copii .....	56

3.6.1. Fișe utilizate în demersul cunoașterii copilului – o imagine de ansamblu .....	58
3.6.2. Fișe utilizate în practica educativă a cunoașterii copilului .....	59
3.6.2.1. Fișa de caracterizare – un instrument cu structură complexă .....	60
3.6.2.2. Harta psihopedagogică – un instrument cu structură simplificată .....	64
3.6.2.3. Un model de fișă pentru caracterizarea copilului preșcolar .....	68
3.6.2.4. Raportul de evaluare a copilului din clasa pregătitoare – RED .....	70
3.6.2.5. Fișa de observație a activității în grup a copiilor .....	74
3.6.2.6. Fișa de observație curentă a copilului .....	74
3.6.2.7. Dosarul – sinteză a instrumentelor cunoașterii copilului .....	75
3.6.2.8. Fișa de caracterizare a grupului de copii .....	78
3.6.2.9. Un model de fișă pentru caracterizarea clasei de școlari .....	79
3.6.2.10. Fișa școlară de caracterizare dinamică – o propunere (E. Badea) .....	80
Capitolul 4. <i>Principiile activității educative desfășurate cu copiii de vârstă mică</i> .....	85
4.1. De la reguli la principii ale formării .....	87
4.2. Clasificarea principiilor activității educative desfășurate cu copiii de vârstă mică .....	90
4.3. Descrierea unor principii ale educației copiilor de vârstă mică .....	91
4.3.1. Principiul respectării copilului și a drepturilor lui .....	92
4.3.2. Principiul considerării copilului ca un întreg .....	94
4.3.3. Principiul medierii învățării .....	94
4.3.4. Principiul intuiției/al utilizării materialului didactic .....	95
4.4. Respectarea principiilor didactice – condiție a succesului profesional .....	98
4.5. Repere ale deontologiei activității formative cu copiii de vârstă mică .....	100
Capitolul 5. <i>Analiza componentelor curriculumului : finalități, conținuturi, metodologie, evaluare în educația din primii ani de viață</i> .....	103
5.1. Finalitățile formării copiilor în primii ani de viață .....	105
5.1.1. Finalitățile educației – delimitări conceptuale .....	105
5.1.2. Finalitățile formării în primii ani de viață ; aspecte generale .....	106
5.1.2.1. Dezvoltarea .....	106
5.1.2.2. Învățarea .....	109
5.1.2.3. Umanizarea .....	111
5.1.2.4. Socializarea .....	113
5.1.2.5. Disciplinarea .....	117
5.1.2.6. Autonomizarea .....	122
5.2. Conținuturile educației copiilor de vârstă mică .....	125
5.2.1. Caracteristici generale ale conținuturilor pentru copii .....	125
5.2.2. Conținuturi propuse în învățământul preșcolar și primar românesc – perspectivă de ansamblu .....	133

5.2.2.1.	Conținuturi propuse în învățământul preșcolar .....	134
5.2.2.2.	Conținuturile din învățământul primar românesc .....	141
5.3.	Probleme ale metodologiei educației formale pentru vârstele mici .....	143
5.3.1.	Acepții ale terminologiei folosite .....	143
5.3.1.1.	Metoda de învățământ. Procedeele didactice – componentă a metodei .....	144
5.3.1.2.	Metodologia didactică .....	145
5.3.1.3.	Clasificări ale metodelor didactice .....	147
5.3.1.4.	Strategia didactică .....	149
5.3.1.5.	Tehnologia didactică .....	150
5.3.2.	Metode didactice de comunicare .....	151
5.3.2.1.	Algoritmul descrierii metodelor didactice .....	151
5.3.2.2.	Descrierea metodelor didactice de comunicare .....	153
5.4.	Probleme ale evaluării în educația copiilor de vârstă mică .....	179
5.4.1.	Capacitatea evaluativă – trăsătură definitorie a omului .....	180
5.4.2.	Evaluarea în educația copiilor de vârstă mică ca evaluare formativă .....	183
5.4.3.	Definiții ale evaluării ; cadrul general .....	185
5.4.4.	Nivelurile evaluării în educație .....	189
5.4.5.	Evaluarea în relația educat-educator .....	191
5.4.5.1.	Evaluarea inițială/pe parcursul desfășurării programului/finală .....	193
5.4.5.2.	Evaluarea formativă/cumulativă .....	196
5.4.5.3.	Evaluarea potențialului/evaluarea rezultatelor în învățare .....	197
5.4.5.4.	Evaluarea orală/scrișă/practică/în formă combinată .....	200
5.4.5.5.	Evaluarea prin diverse metode .....	203
5.4.5.6.	Evaluarea diagnostică/prognostică/corectivă .....	207
5.4.5.7.	Evaluarea internă/evaluarea externă .....	209
5.4.5.8.	Heteroevaluarea/autoevaluarea elevilor .....	211

## Capitolul 6. Probleme ale proiectării didactice în grădiniță

și școala primară .....	213	
6.1.	Proiectarea în educație .....	215
6.2.	Funcțiile proiectării .....	217
6.3.	Proiectul – rezultat al proiectării. Structura generală a unui proiect .....	218
6.4.	Nivelurile proiectării .....	219
6.4.1.	Proiectarea anuală .....	220
6.4.2.	Proiectarea semestrială .....	220
6.4.3.	Proiectarea unități de învățare .....	221
6.4.4.	Proiectarea activităților didactice cu școlarii mici și preșcolarii .....	222
6.4.4.1.	O precizare terminologică ; de ce proiect și nu plan .....	222
6.4.4.2.	Un posibil model de proiect didactic .....	223
6.4.4.3.	Un exemplu de proiect didactic pentru școala primară .....	230
6.4.4.4.	Un exemplu de proiect de activitate integrată în grădiniță .....	238
6.4.5.	Etapele elaborării proiectului didactic în perspectivă curriculară .....	249

## Anexe

Anexa 1. <i>Tabloul general al științelor educației privit din perspectiva secolului XX</i> .....	255
Anexa 2. <i>Categorii de științe pedagogice</i> .....	259
Anexa 3. <i>Fișa pedagogică a elevului</i> .....	262
Anexa 4. <i>Fișa psihopedagogică a elevului</i> .....	265
Anexa 5. <i>Fișa psihopedagogică a elevului</i> .....	267
Anexa 6. <i>Fișa psihopedagogică de caracterizare a elevului</i> .....	269
Anexa 7. <i>Un cod de viață în relația adult-copil</i> .....	273
Anexa 8. <i>Cele zece fericiri ale părinților</i> .....	275
Anexa 9. <i>Legile copilului</i> .....	276
Anexa 10. <i>Normativ de dotare minimală pentru învățământul preșcolar – MEC, 2006</i> .....	278
Anexa 11. <i>Copiii învață ceea ce trăiesc</i> .....	283
Anexa 12. <i>Scrisoare adresată de Alexandru Vlahuță fiicei sale</i> .....	284
<i>Bibliografie</i> .....	285

**Liliana Stan**

**PEDAGOGIA  
PREȘCOLARITĂȚII  
ȘI ȘCOLARITĂȚII MICI**

**POLIROM  
2014**

## 5.2. Conținuturile educației copiilor de vârstă mică

„Eu sunt câte puțin din tot ce-am întâlnit.” (Homer)

„Înainte de a mă ciocni cu ceilalți, înainte de a fi conștient de relația mea cu semenii mei, eu mă izbesc – zi de zi și clipă de clipă – de lucrurile din jurul meu.” – Ștefan Augustin Doinaș, 2002, „Eu și Celălalt”, în *Secolul 21*, nr. 1-7, p. 6

„Stări de spirit, asta trebuie dat altora, nu conținuturi, nu sfaturi, nu învățături. De aceea nici nu trebuie lecții. Chiar unui om care te întreabă, nu ai nevoie să-ți dai lecții.” – Constantin Noica, 2002, *Jurnal filozofic*, ed. a 3-a, Editura Humanitas, București, p. 18

„Ce fac profesorii aceștia? Vehiculează idei. Huxley descria odată civilizația prin vaporul acela cu cartofi care se încarcă într-o parte a globului spre a fi descărcat într-o alta. Așa e și cultura: lei de aci și descarci dincolo. E foarte folositor, frește. (...) Singura școală valabilă, singura școală creatoare de cultură e aceea în care profesorul însuși trece examene.” – Constantin Noica, 2002, *Jurnal filozofic*, ed. a 3-a, Editura Humanitas, București, p. 52

„Toți te învață, mai ales când ești tânăr, cum să reușești. Dar o virtute mult mai mare și în orice caz mult mai utilă decât tehnica de a reuși e aceea de a ști ce să faci cu nereușitele. Nu numai că e greu să reușești întotdeauna, dar e și infecund. Devii «presanta». Și, slavă Domnului, fratele fiului risipitor a luat câteva premii. De vreme ce ne sunt date și înfrângerile, există (fără căutare specială a lor) o voluptate a înfrângerilor care trebuie cultivată la oameni tineri. Și pe aceasta o are fiul risipitor. Dar frește că și pe aceasta o risipește.” – Constantin Noica, 2002, *Jurnal filozofic*, ed. a 3-a, Editura Humanitas, București, p. 59

„A forma personalitatea spirituală a elevului înseamnă a-l deprinde să urmărească sinteza mai vastă în cugetarea lui, să vadă dincolo de impresia momentului, să înțeleagă sensul totul și să se înglobeze în acest tot la locul cuvenit.” (Petre Andrei)

### 5.2.1. Caracteristici generale ale conținuturilor pentru copii

Din punctul de vedere al conținuturilor propuse spre asimilare în copilăria mică, în ultimele decenii se constată structurararea unor provocări spectaculoase, efect al ineditului vieții comunităților și persoanelor, ca și al tendințelor ce se decelează pentru deceniile următoare. Dacă lumea se află în permanentă schimbare instituită în ritmuri din ce în ce mai alerte (și va rămâne încă mult timp în această stare), devine de la sine înțeles că oferta de mesaje pentru copii este supusă unei presiuni intense legate de metamorfozare, respectiv de îmbogățire, contextualizare/adaptare și (nu mai puțin) de selectare, prioritizare, eficientizare prin prisma efectelor majore dezirabile (creștere, dezvoltare, maturizare) pe care le intermediază pentru educat.

Adulții responsabili de creșterea și modelarea personalității celor mici trebuie să găsească răspunsuri adecvate la numeroase întrebări care privesc conținuturile propuse spre asimilare:

- care sunt conținuturile ce pot fi oferite copiilor mici din multitudinea celor produse de umanitate (știindu-se că unele au valabilitate perenă, în timp ce altele la un moment dat se dovedesc depășite);

- în ce ordine temporală este oportun să li se ofere minorilor anumite categorii sau tipuri de conținuturi ;
- care este, prin prisma intereselor celor mici, momentul eficienței maxime pentru contactul cu diverse conținuturi ;
- ce pondere este necesar să dețină conținuturile fundamentale și cele contextuale în totalul ofertei formative ;
- ce tipuri de relații trebuie să se structureze între categoriile de conținuturi vehiculate în interacțiunea educator-educat etc. ;
- ce tipuri de relații trebuie să se favorizeze prin intermediul conținuturilor selectate între nevoile prezente ale copiilor de vârstă mică și cele viitoare etc.

Formarea personalității copiilor (ca și în cazul oricărei persoane, de altfel) antrenează inevitabil un cunșt de conținuturi. Varietatea, diversitatea, ineditul pe care îl dețin sunt caracteristici ce nu se cer demonstrate, fiind de domeniul evidenței. Anticipând existența totalității cuprinzătoare a conținuturilor ce se dovedesc necesare educării copilului în primii ani de viață, în secolul al XVII-lea celebrul pedagog Comenius<sup>63</sup> (1592-1670) enumera provocator în lucrarea *Didactica Magna* domeniile din care provin elementele cunoașterii vehiculate în „școala maternă” : metafizica, fizica, optica, astronomia, geografia, cronologia, istoria, aritmetica, geometria, statica, mecanica, dialectica, gramatica, retorica etc. Desigur, Comenius nu puna problema de a-l face pe copilul mic deținătorul precoce al unei culturi de tip enciclopedic, dar observa semnificativ (acum peste trei sute de ani ! ) că privirea copilului de măcar una dintre componentele ce constituie o latură a vieții umane normale îi afectează negativ echilibrul psihic și moral.

A indica elementele conținuturilor oferite în scop formativ copiilor în primii lor ani de viață se metamorfozează în *a identifica cu prioritate care sunt finalitățile* propuse spre realizare în contextul grădiniței (formal și informal) și al familiei (nonformal și informal) și abia în funcție de aceste intenții asumate întemeiat, argumentat se poate trece la selectarea ofertei tematice/ideatice pentru copiii de vârstă mică din infinitatea de aspecte necunoscute acestora. În aceste condiții, problema stabilirii conținuturilor oferite celor mici devine o chestiune dificilă care solicită vigilență comprehensivă specială.

Adultul care are responsabilitatea formării persoanei în copilărie trebuie să fie competent să decidă asupra conținutului necesar modelării nu numai orientat de instrumentele proiectării curriculare (oferite la nivelul conducerii centrale a sistemului de învățământ), dar el trebuie să devină autonom în alegerea oportună de mesaje potrivite pentru copiii cu care interacționează. Din acest motiv, sintetizăm câteva *criterii de selecție ce trebuie activate în alegerea conținuturilor folosite formării copiilor de vârstă mică*. Profesorii din învățământul preprimar și primar le pot considera instrumente de reglare a activităților didactice curente ; primii însă au mai mare nevoie de aceste criterii deoarece conținuturile efective (ce iau forma poveștilor, poeziilor, cântecelor, experiențelor provocate etc.) sunt stabilite zi de zi de către cadrele didactice de la grupul de preșcolari ; conținuturile pentru copiii din grădiniță sunt indicate generic în Curriculum, dar ele devin un „conținut creat”, selectat, propus de către formator. În cazul școlii primare, cadrul didactic beneficiază de repere precise în cuprinsul programelor școlare pentru fiecare disciplină de învățământ.

63. Comenius, 1970, *Didactica Magna*, Editura Didactică și Pedagogică, București, pp. 135-136.

Propunem șapte criterii de selecție a conținuturilor educative pentru copiii de vârstă mică.

*În primul rând*, este necesar ca alegerea conținuturilor pentru copilul de vârstă mică să se realizeze având în vedere importanța sau relevanța lor pentru *orientarea adecvată a copilului în spațiul natural înconjurător, în mediul sociouman imediat*. Altfel spus, deoarece lumea în care se proiectează existența copilului (ca și a oricărui individ, în ultimă instanță) se structurează concomitent ca macrounivers natural, macrounivers comunitar/social și microunivers personal, componentele obiective și cele subiective ale contextului vieții devin tot alătea conținuturi demne de a fi luate în considerare<sup>64</sup>. Ceea ce îl înconjoară pe copil constituie *în totalitate* un conținut posibil de asimilat; valorificarea insuficientă a contextelor de culegere a conținuturilor echivalează cu „ratarea” momentului învățării într-un mod natural, plăcut, motivant și cu efecte certe pe termen lung. Selecția conținuturilor semnificative pentru formarea copiilor de vârstă mică obligă la raportarea la ceea ce este numit generic *lume*, dar într-un mod adaptat microuniversului în care se manifestă copilul. Lumea se cere receptată ca fundal interesant, important, fascinant în sine, dar și pentru copilul mic (aflat în devenire inefabilă, imprevizibilă), pentru universul pe care copilul îl întrușipează la un moment dat, în perspectivă apropiată sau îndepărtată. Se vor avea în vedere reverberațiile mesajelor respective atât pentru prezentul copilului, cât și pentru întreaga viață a viitorului tânăr și adult. Modul de a fi prezent, dar și cel viitor trebuie vizate în momente obișnuite, dar și mai puțin obișnuite, chiar neobișnuite, deosebite, excepționale/extraordinare (sărbătoare, festivitate, spectacol etc.), în singurătate sau în prezența altora (cunoscuți sau necunoscuți).

În plus, toate datele, informațiile, cunoștințele comunicate sunt nemijlocit legate de contextul familial și extrafamiliar al vieții cotidiene trăite de minor. În acest sens, T. Berry Brazelton și Stanley I. Greenspan<sup>65</sup> sugerau ca anumite aspecte legate de dezvoltarea umană să fie aduse în fața copiilor începând cu etapa grădiniței.

- Programul lui Sally Scattergood din Philadelphia a adus bebeluși în fața copiilor din clasa întâi. În cadrul acestui program, elevii din clasa întâi au avut ocazia să așchimbă scutece, să hrănească și să observe progresul dezvoltării la copii mici. Cum majoritatea copiilor de astăzi nu fac parte din familii numeroase, asta le oferă ocazia să vadă bebelușul ca «persoană» și să experimenteze un rol în manifestarea și îngrijirea bebelușilor. Din câte știu, încă nu s-a studiat efectul pe termen lung asupra unor urmări cum ar fi sarcina la adolescente sau capacitatea adolescenților elevi de a-și îngriji bine proprii copii. Dar putem să pariem că acest lucru ar putea contribui la schimbarea imaginii pe care o au despre ei înșiși, ca fiind capabili să aibă grijă de altcineva.<sup>66</sup>

64. Exprimările pedagogice tradiționale din România care indică mesajele integrabile actului modelării personalității copiilor/elevilor sunt deosebit de semnificative în indicarea secvențelor amintite: programele din România precizau până acum cățiva ani că educații trebuie sprijiniți să asimileze cunoștințe/informații despre mediu/mediul înconjurător/natură, despre om și societate.

65. T.B. Brazelton, S.I. Greenspan, *op. cit.*, p. 129.

66. *Ibidem*, pp. 129-130.



- „Poate că dezvoltarea omului în toate stadiile sale ar trebui să constituie o parte a curriculei școlare, exact ca istoria, limba maternă și biologia, începând cu clasa întâi. În prezent copiii învață mai mult despre broaște și alte specii de animale decât despre om. Învață despre ființele omenești numai pe cale indirectă, prin studierea istoriei și literaturii. Înainte acesta era singurul mod de a învăța despre om, fiindcă nu aveam o știință a dezvoltării umane. Nu cunoșteam multe despre felul în care cresc și se dezvoltă copiii. Însă acum, că știm despre om pe cale directă, de ce să nu oferim, pe lângă istorie și literatură, și un curs despre dezvoltarea omului. Nu văd altă multă împotrivire aici, alta decât tradiția. Imaginați-vă că, începând din grădiniță sau din clasa întâi, copiii ar avea un curs despre dezvoltarea omului alături de biologie.”<sup>67</sup>

Conținuturile care descriu obiectele folosite din zona proximității, locuința, grădinița, școala, strada, orașul/satul, țara, planeta, viețuitoarele, plantele etc. (adică mediul de viață al celui mic) nu numai că trebuie să ocupe o poziție distinctă în interacțiunea adult-copil, dar ele se cer *enalte într-o logică anume*, impusă de nivelul dezvoltării intelectuale și emoționale a copilului. Într-o primă fază (care integrează și etapa grădiniței), celor mici li se oferă informații despre identitatea/numele lucrurilor, despre destinația/rostul/folosul/utilitatea acestora, iar ulterior, într-o a doua fază (ce include grădinița și școala primară), datele sunt completate/întregite cu aspecte ce relevă *modul de viață semnificativ, cu sens sau care este dezinabil* să se configureze în legătură cu mediul.

Adăugăm la aspectele evidențiate și *caracterul elementar* al mesajelor pentru copiii de vârstă mică: varietatea informațiilor vehiculate despre natură, societate, om vizuă aspecte elementare, de bază, necesare orientării în mediul proximității. Ele se completează treptat cu detalii capabile să ofere o imagine din ce în ce mai nuanțată, mai bogată, mai complexă asupra realității.

De asemenea, conținuturile propuse copilului spre asimilare timpurie includ componente diverse, prezentând astfel un pregnant *aspect eclectic*.

*În al doilea rând*, în educația copilului de vârstă mică trebuie să fie vizate *conținuturile care descriu modul de viață uman normal și dezinabil al oricărei persoane, al copilului, în mod particular din perspectivă familială, grupală/socială*. Pentru ca un astfel de conținut să poată fi asimilat în condiții optime, adultul (părinte sau cadru didactic) trebuie să-l materializeze efectiv în acțiunile sale și în interacțiune cu toate persoanele, inclusiv copiii. Vehicularea conținuturilor (mai ales cele care se referă la acțiunile așteptate, necesare ale oamenilor în relațiile lor cu mediul natural și sociouman) îl obligă pe adult la practicarea necondiționată a acestora. Declamarea identică a unui conținut (oricât de valoros în sine ar fi acesta) în absența aplicării constante a mesajelor comunicate reprezintă un fapt de natură mai curând să-l deruteze pe copil decât să-l modeleze, mai curând să-l „deformeze” decât să-l „formeze”. Adultul care „predică” un anumit mesaj, dar „practică” altceva decât afirmă surprinde, derutează, descumpănește, „sfășie” logica minorului (dar nu mai puțin pe aceea a adolescentului sau a adultului normal, rațional).

Așadar, conținuturile referitoare la „modul de a fi uman” integrează structural un angajament moral al adultului care relaționează cu copilul de vârstă mică (morală specificând

67. *Ibidem*, p. 130.

ceea ce trebuie), dar și un angajament legat de moralitate (acțiuni de transpunere în practică a moralei). Dimensiunea morală a relațiilor adult-copil justifică de altfel prezența prioritara a valorilor morale în conținutul oferit celor mici. În interdependența lor, morala și moralitatea tatorilor copiilor sunt centrate pe valorile responsabilității, angajamentului, bunătății, toleneței, iertării, generozității, sincerității etc. După ce profesorul se asigură asupra concordanței dintre „vorbele” și „faptele” pe care le transmite copiilor și familiilor lor, tocmai din acest considerent, el trebuie să prelungească activitatea formativă realizată asupra celor mici cu activitatea de modelare (schimbare, dacă este cazul) a atitudinilor și comportamentelor părinților față de copii.

#### ACTIVITATE

- Explicați semnificațiile afirmației lui Emerson: „Ceea ce ești îmi răsună atât de tare în ureche, încât nu pot auzi ceea ce-mi spun”<sup>68</sup>.

Termenul *morală* este de proveniență latină; substantivul *mōs, moris* are înțelesul de *moravă/moravuri*, iar derivatul acestuia, *moralis*, are sensul de *morală*. În limbajul cotidian, ca și în cel de specialitate s-au impus mai multe accepții ale termenului *morală*<sup>69</sup>:

- *Morală* este denumirea pentru ceea ce vizează activitatea politică. În general, moralul se opune fizicului sau se deosebește de acesta.
- Același denominativ exprimă ceea ce este *spiritual*, spre deosebire de ceea ce este *material*.
- Prin *morală* se atribuie apartenența unui fapt sau a unei valori la ceea ce este specific moralei, diferențindu-se de ceea ce este fie *amoral* (adică neutru sau indiferent din punct de vedere moral), fie *imoral* (cu sensul de negativ din perspectiva valorii morale).

Negativitatea valorii morale mai este denumită, deși mai rar, cu termenul *amoral*, nu doar cu frecventul *imoral*, iar pozitivitatea valorică morală este evidențiată cu denominativul *morală*.

*În al treilea rând, conținuturile modului de a fi uman integrează cu prioritate valorile morale*: în ansamblul lor, ele concretizează respectul față de alții, dar și respectul de sine. Educația copiilor de vârstă mică vizează un registru cuprinzător de finalități legate de însușirea conținuturilor morale tocmai pe temeiul importanței lor deosebite. Valorile morale dețin ample deschideri spre valorile sociale (structurate în legătură cu relația individ-societate), valorile civice (ce presupun relația persoană-stat/putere politică) și valorile religioase (instituite în contextul relației persoană-divinitate). De aceea, în lucrările care reflectă problematica educării copiilor și tinerilor, ele sunt invocate în complementaritatea pe care o implică: valori sociomorale, moral-civice, moral-religioase.

68. Apud S. Covey, 1995, *Eficiența în șapte trepte sau un abecedar al înțelepciunii*, Editura All, București, p. 10.

69. L. Stan, 2004, „etică și deontologie”, în *Psihologie-Prologie*, cumuric anulul II, învățământ la Distanță, Editura Universității „Al.I. Cuza”, Iași, pp. 58-61.

Conceptul de valoare este asociat cu următoarele trăsături definitorii<sup>70</sup>:

- calitate, importanță, un lucru care necesită estimarea și aprecierea și care face apel la un angajament personal,
- calitate atribuită unui lucru/obiect, comportament, intenție, ideal etc. pe baza utilității/funcționării sale, răspunzând la nevoi și dorințe ale indivizilor sau societăți;
- tot ceea ce într-o situație particulară, față de condițiile determinate, satisface nevoile unuia sau ale mai multor subiecți.

Dorothy Nolte și Rachel Harris, două americance cunoscute în multe țări ale lumii pentru poezia *Copiii învață ceea ce trăiesc*<sup>71</sup> (vezi Anexa II), punctează aspectele valorice esențiale ce se cer cultivate pentru construirea normalității psihice umane: toleranța, răbdarea, încurajarea perpetuă, prețuirea, acceptarea, aprobarea/recunoașterea, generozitatea, onestitatea, respectul, corectitudinea, dreptatea, prietenia ș.a.<sup>72</sup>

„Lețiile [în sensul de conținut – n.n.] cele mai importante care se învață în familie – explică Nancy L. Van Pelt – nu sunt cititul, scrisul și aritmetica, după cum cred unii, ci respectul, ascultarea și stăpânirea de sine. Acestea trebuie învățate cu răbdare, blândețe, dragoste și în mod consecvent în fiecare zi, astfel încât să devină parte din caracterul copilului pentru tot restul vieții”<sup>73</sup>.

## ACTIVITATE

- Analizați contribuția unui autor clasic din istoria gândirii pedagogice care subliniază pregnant ideea importanței formării caracterului în primii ani de viață.

În al patrulea rând, complementar cu valorile morale, conținuturile propuse copiilor de vârstă mică integrează constant valorile estetice. Receptivitatea perceptivă entuziastă a copiilor de vârstă mică pentru estetic<sup>74</sup>, în special prin percepțiile vizuale și auditive, dar și naturalitatea antrenării lor de către copii<sup>75</sup> generează la nivel instituțional facilitarea constantă a contactului copilului cu anumite conținuturi estetice. Contactul cu frumosul, ca și cu urâtul, de altfel, este intrinsec vieții copilului<sup>76</sup>, dar actul educativ controlat propus instituțional cu ajutorul adultului stimulează intenționat receptarea frumosului de către copil, conștientizarea prezenței lui în mediul de viață uman (natură, obiecte create de om, vorbire), antrenarea în realizarea frumosului prin desen, pictură, modelaj, cânt etc.<sup>77</sup>.

70. V. Bănescu, 1998, *Școala și valorile morale*, Editura Didactică și Pedagogică, București, pp. 24-25.

71. D.L. Nolte, R. Harris, *op. cit.*, p. 15.

72. În spațiul românesc, scriitorul Alexandru Vlahuță îndemna vibrant la respectarea valorilor morale într-o emoționantă scrisoare adresată fiicei sale, alintată Mimișica (Anexa 12).

73. N.L.V. Pelt, *op. cit.*, p. 83.

74. W. Crain, 2003, *Dreptul la copilărie*, Editura Lucman, București, p. 81.

75. E.S. Kolumbus, 1998, *Didactică preșcolară*, Editura V&I Integral, București, p. 49.

76. M. Florian, 1992, *Metafizică și artă*, Editura Echinox, Cluj.

77. M. Momana, 2002, *Introducere în teoria educației*, Editura Polirom, Iași, pp. 92-103.