

ISSN 2069 – 7961  
ISSN-L = 2069 – 7961

Revista  
IP  
2011

Revista

# ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PREUNIVERSITAR

Septembrie 2011

WWW.EDITURAPARALELA45.RO  
WWW.CONCURSURILECOMPER.RO

*învățământul prescolar  
învățământul primar  
învățământul gimnazial  
învățământul liceal*



## CUPRINS

### INVATAMANTUL PRESCOLAR

1. Politici educationale pentru invatamantul prescolar. Articole
2. Psihologie prescolara. Articole
3. Curriculum *optional/curriculum la decizia scolii* in invatamantul prescolar. Articole
4. Metodica activitatilor didactice in invatamantul prescolar. Articole
  - **Experienta Montessori prin formare profesionala (Prof. Gheorghita Grigore)**
5. Managementul institutiilor prescolare. Articole
6. Parteneriat scoala-familie-societate. Articole
7. Formarea continua a personalului didactic din gradinite. Articole
8. Meridiane pedagogice in invatamantul prescolar. Articole
9. Diverse
10. Referate
11. Recenzii

### INVATAMANTUL PRIMAR

1. Politici educationale pentru invatamantul primar. Articole
2. Psihologia scolarului mic. Articole
3. Curriculum *optional/curriculum la decizia scolii* in invatamantul primar. Articole
4. Metodica activitatilor didactice in invatamantul primar. Articole
5. Management educational. Articole
6. Parteneriat scoala-familie-societate. Articole
7. Formarea continua a personalului didactic din invatamantul primar. Articole
8. Meridiane pedagogice in invatamantul primar. Articol
9. Diverse
10. Referate
11. Recenzii

### INVATAMANTUL GIMNAZIAL

1. Politici educationale pentru invatamantul gimnazial. Articole
2. Psihologia preadolescentului. Articole
3. Curriculum *optional/curriculum la decizia scolii* in invatamantul gimnazial. Articole
4. Metodica activitatilor didactice in invatamantul gimnazial. Articole
  - **Strategii de invatare a conceptelor de fonetica, de morfologie si de sintaxa. Demers analogic (Prof. Florina Termure)**
5. Management educational. Articole
6. Parteneriat scoala-familie-societate. Articole
7. Formarea continua a personalului didactic din invatamantul gimnazial. Articole
8. Meridiane pedagogice in invatamantul gimnazial. Articole

9. Diverse
10. Referate
11. Recenzii

## **INVATAMANTUL LICEAL**

1. Politici educationale pentru invatamantul liceal. Articole
2. Psihologia adolescentului. Articole
3. Curriculum *optional/curriculum la decizia scolii* in invatamantul liceal. Articole
4. Metodica activitatilor didactice in invatamantul liceal. Articole
5. Management educational. Articole
6. Parteneriat scoala-familie-societate. Articole
7. Formarea continua a personalului didactic din invatamantul liceal. Articole
8. Meridiane pedagogice in invatamantul liceal. Articole
  - Programul sectorial *Comenius. Mobilitati individuale - Formare continua pentru personalul implicat in educatie din invatamantul preuniversitar in cadrul programului Lifelong Learning 2007-2013* (Prof. Sorina Monica Andrei)
9. Diverse
10. Referate
  - *Filosofia - sursa a gandirii poetice eminesciene* (Prof. Adriana Mezdrea)
11. Recenzii

## **DIVERSE**

1. Referate
2. Articole
3. Recenzii

## EXPERIENȚA MONTESSORI PRIN FORMARE EUROPEANĂ

Prof. Grigore Gheorghiuța,  
Școala „Gheorghe Magheru” Caracal

„Să nu faci niciodată pentru un copil ceea ce poate face singur.”  
(Maria Montessori)

Programul de Învățare pe Tot Parcursul Vieții, derulat cu sprijinul Comisiei Europene prin programul sectorial Comenius, ne permite formare individuală prin cursuri desfășurate de prestigioase universități și organizații europene. Unul dintre aceste cursuri, pe care-l recomand colegelor din învățământul preșcolar și primar, chiar dacă nu predau în această alternativă, este ”CHILD ECOSYSTEM - THE ETHOLOGICAL METHOD TO THE SERVICE OF THE MAN CUB”, curs desfășurat în limbile engleză, franceză și italiană, de către organizația GRUF, din Florența, Italia. Acest curs are ca obiectiv principal promovarea autonomiei copilului prin observarea comportamentului său în cadrul jocului. În acest fel adultul învață să-și adapteze propriul comportament, să modifice mediul copilului prin punerea la dispoziția sa de materiale corespunzătoare pentru dezvoltarea creativității, a atenției, a independenței. La baza formării acestor capacități stă pedagogia Montessori. Dr. Maria Montessori a elaborat acest model educațional la începutul anilor 1900, pe baza observațiilor sale științifice asupra comportamentului copiilor, a cunoștințelor solide în materie de pedagogie, antropologie și psihiatrie, dezvoltând ideea că fiecare copil se naște cu un potențial unic ce trebuie valorificat, copilul nefiind decât un “vas gol” care așteaptă să fie umplut, dezvoltând astfel o metodă de auto-educație și dezvoltare care se bucură de recunoaștere în toată lumea.

Maria Montessori apreciază comunele și mult lăudatele metode educative ca mijloace de tortură cu care este înscris, prin incizii, în carnea copilului, semnul de neșters al sclaviei sale spirituale.

Un principiu esențial al educației Montessori este că educatorul trebuie să fie în permanență atent la ce face copilul și nu invers, atribuie copiilor anumite responsabilități, îi ajută să își dezvolte stilul personal de acumulare a cunoștințelor, în timp ce educatorii acționează ca un ghid care le încurajează și le facilitează acțiunile. Trebuie creat mediul deosebit și ordonat, în care copilul să învețe. Educatorul și copiii împart tot spațiul dintre ei, nu există o arie destinată educatorului sau o catedră și tot spațiul este folosit pentru activități.

GRUF - Grup de Cercetare la nivel Universitar din Florența – Psihologie Experimentală, specializat în: *Metodologie de Cercetare; Tehnici de observare etologică și Metoda Montessori*, își propune să inițieze și să atragă cadre didactice care să devină educatori Montessori, pregătiți profesional pentru această metodă și utilizarea materialelor Montessori special create. Aceste materiale au ca rol stimularea simțurilor și imaginației, dar sunt și auto-corectoare, permițând copilului să evolueze în ritmul lui și să învețe din propriile lui greșeli.

Se pornește de la premisa că puiul de Homo sapiens, animal cultural prin excelență, are nevoie de un Habitat în care să fie prezente anumite caracteristici indispensabile pentru realizarea proiectului “Homo sapiens”. Un loc în care, urmându-și “maestrul genetic”, poate să-și formeze și să-și rafineze organele senzitive, mecanismele expresive, procesele logice, să își lege strâns întregul corp de aparatul emoțional-cognitiv-praxic astfel încât să se ajungă la formarea internă optimizată a organismului capabil să mențină un echilibru dinamic permanent care să garanteze în final supraviețuirea individului și realizarea reproducerii. *“Ca un prim pas, am transformat clasele în adevărate Case ale Copiilor care se mobilează cu obiecte adecvate staturii și forței ființelor pe care trebuie să le găzduiască: cu scăunele, măsuțe, lavoare, obiecte foarte mici de toaletă, covorașe, dulăpioare, fețe de masă și veselă. Toate acestea nu numai că sunt de mici dimensiuni, dar sunt și suficient de ușoare pentru a putea permite copilului de trei sau patru ani să le mute, să le schimbe locul și să*

*le transporte în grădiniță sau pe terasă; este destul de ușor ca aceste obiecte să fie adecvate nu numai corpului, ci și mentalității infantile, care este mai limitată și mai puțin complicată decât a noastră”.*

Maria Montessori, Manual de Pedagogie Științifică.

Mediul unei grădinițe Montessori, o adevărată « casă a copiilor », făcută pe măsura lor, unifică funcțiile sociale, psihologice, fizice și academice care îi sunt necesare unui copil pentru a dezvolta o atitudine pozitivă față de școală: încredere în sine, simțul ordinii, curiozitate și concentrare, inițiativă și perseverență, abilitatea de a lua decizii, și simțul responsabilității față de alți membri ai clasei, școlii și comunității. Această fundație solidă îi va permite copilului educat într-un mediu Montessori să beneficieze de ea pe tot parcursul educației școlare dar și mai departe în viață.

Sunt idei simple, pe care le putem prelua și în grădinița sau clasa obișnuită, pentru a ne adapta nevoilor copiilor și a le crea un ambient pe măsura lor: ... *“Puneți câteva perdele grațioase în loc de uși; mici planșete simple sprijinite pe un suport și deci transportabile, în loc de sertare; câteva etajere, și anume bucăți de lemn și stofă care se folosesc pentru a compune și despărți mobilierul”.*

Maria Montessori. Manual de Pedagogie Științifică. Ed. Morano, 1935.

Deoarece copilul este extrem de activ datorită naturii sale, încăperea trebuie să servească și acestei necesități fundamentale, așadar în afară de spațiul pe care îl ocupă toți copiii din clasă, când stau așezați, trebuie să mai existe un spațiu gol la fel de mare, astfel încât lucrurile și persoanele să aibă posibilitatea să își schimbe locul.

Materialele speciale și modul în care acestea îi sunt prezentate invită și lasă copilului să aleagă numai acele activități care îi incită interesul personal. Sub îndrumarea educatorului, copiii dintr-o clasă Montessori acumulează cunoștințe făcând propriile lor descoperiri. Se încurajează astfel concentrarea, motivația, autodisciplina și dragostea pentru învățatură.

În educația Montessori sunt implicate arii curriculare ce vizează competențele: 1. Viața practică; 2. Exerciții senzoriale; 3. Exerciții de limbaj ; 4. Exerciții de matematică și știință ; 5. Exprimare prin artă. La acestea se adaugă: Exerciții de educație fizică; Educație civică și educație multiculturală; Cunoașterea mediului înconjurător.

Pentru o educație cât mai completă , se desfășoară « **Activități complementare** » : limbă străină, modelaj, teatru, muzică. Aceste activități nu sunt opționale, ci completează educația copilului, ajutându-l să își dezvolte talentele artistice și să participe la jocuri care încurajează cooperarea.

Dr. Montessori a conceput un rol cu totul nou pentru educator: de ghid sau director, întrucât educatorul Montessori nu predă în mod tradițional. În clasă domnește liniștea, calmul. Copiii învață singuri, folosind materialele specifice, timp în care rolul educatorului este să direcționeze, să stimuleze și să ghideze activitatea acestora. Mai întâi copiilor li se face o prezentare a materialelor încet și cu mișcări precise, se utilizează materialul potrivit cu destinația sa, în timp ce un grup de copii sau un singur copil îl urmărește. Cuvintele și mișcările excesive sunt evitate, acțiunile sunt segmentate încât să se asigure o mai bună înțelegere a conceptului prezentat. Decizia de a preda o anumită lecție rezultă de cele mai multe ori din observarea atentă a copiilor, precum și din evaluarea muncii lor anterioare. Unele lecții pot fi reluate, dacă se constată că un copil are nevoie de mai multă informație sau de informație nouă. Educatorul nu intervine niciodată atunci când un copil e concentrat, decât dacă a constatat că acesta are nevoie de ajutor, nu știe ce să facă, sau îi deranjează pe ceilalți colegi. Ajutorul este todeauna extrem de limitat - atât cât să se asigure că acesta a ieșit din impas. Copilul nu este corectat atunci când greșește. Se consideră că încă nu a ajuns să stăpânească suficient conceptul respectiv iar materialul va fi strâns și reluat cu alt prilej, după o lecție individuală, ori după o anumită perioadă de timp.

Educatorul Montessori nu pedepsește copiii niciodată dar nici nu le oferă recompense. Se consideră ca singura recompensă de care are nevoie un copil este cea provenită din mulțumirea de sine, din faptul că a realizat un lucru bun și corect, bazându-se pe propriile puteri. În cazul în care un copil îi deranjează pe colegii lui sau se comportă într-un mod care afectează armonia și ordinea din clasă, acesta va fi luat de către educator și dus într-un loc retras de ceilalți copii. I se va asigura jocul favorit dar va fi lipsit de libertatea de a se deplasa prin clasă după voința proprie. Educatorul va veni din când în când și îi va adresa cuvinte blânde de simpatie

sau ajutor, în cazul în care are nevoie. Se consideră că lipsa libertății de mișcare și tratarea copilului ca pe un bolnav este suficientă pentru a-l face să înțeleagă că a greșit. “În loc să încercăm să-l cucerim din interior și să-l direcționăm ca pe un suflet uman, întotdeauna ne-am dorit să dominăm copilul prin forță, prin impunerea unor legi externe. În acest mod, copiii au trăit pe lângă noi fără să ajungem să fim capabili de a-i înțelege vreodată. Dar dacă dăm la o parte toată artificialitatea cu care i-am învăluit și toată violența cu care, prosteste, am încercat să-i disciplinăm, ei ni se vor arăta nouă în toată frumusețea firii lor copilărești, cu o gentilețe și dragălășenie absolută.” (Maria Montessori – Metoda Montessori (1969))

O modalitate prin care mediul ajută copilul și îi facilitează alegerea și controlul asupra activității dorite, este dimensiunea mobilei. Aceasta constă în scaune și măsuțe din lemn create special pentru copii, care se pot deplasa acolo unde dorește fiecare copil să își desfășoare activitatea, locurile nefiind prestabilite (acum un lucru obișnuit în grădinițe, se pare că este rodul inovației Mariei Montessori). Clasa Montessori este aranjată pe “zone”, de obicei delimitate de dulăpioare cu rafturi joase. Fiecare “zonă” conține materiale specifice subiectelor respective (artă, muzică, matematică, limbă, știință etc.) Materialele Montessori îi ajută pe copii să facă alegerea dorită prin faptul că acestea sunt expuse pe rafturi aflate la o înălțime potrivită vârstei, pe mese sau pe covorașe (când le utilizează alți copii). Astfel este foarte ușor pentru copil să ia materialele de pe rafturi, să le utilizeze pentru un timp și apoi să le pună la loc. Din contră, în clasele tradiționale, materialele sunt de cele mai multe ori închise în dulapuri și profesorul este cel care controlează când și cum urmează să fie utilizate.

Materialele de pe rafturi au ca scop atragerea interesului copilului și acumularea cunoștințelor prin utilizarea repetată. Cele mai multe sunt făcute din lemn, pictate în culori primare sau culori care atrag interesul copilului (ex. turnul roz). Fiecare material are un scop bine determinat și este de dorit ca să fie utilizat exclusiv în acel scop. Utilizarea corectă a acestor materiale este de natură să promoveze o mai bună înțelegere a unui anumit concept. Când se constată că materialele nu sunt utilizate conform cu destinația lor, educatorii repetă lecțiile. De asemenea, curriculumul Montessori este extrem de bine structurat. Materialele care formează curriculumul sunt prezentate în secvență ierarhică existând și o legătură complexă cu materialele din diferite alte zone ale aceluiași curriculum. Fiecare material dintr-o clasă Montessori izolează un singur concept. De exemplu, materialul cunoscut sub numele de “turnul roz” este făcut din 10 cuburi din lemn cu mărimi variabile, vopsite în roz. Copilul construiește un turn cu cel mai mare cub jos și cel mai mic sus. Astfel este izolat conceptul de dimensiune. Alte materiale utilizează concepte diferite: tabletele colorate pentru culori, materialele geometrice pentru forme, etc. Mai mult decât atât, materialele sunt autocorectoare. Când o piesă nu se potrivește sau este lăsată pe dinafară, copilul poate percepe cu multă ușurință eroarea. Astfel nu este necesară corectarea copilului de către adult. Copilul este capabil să rezolve problemele independent, dezvoltându-și astfel încrederea în sine, gândirea analitică, și satisfacția ce decurge din ducerea la bun sfârșit a unei activități prin propriile-i puteri.

Montessori a observat cum copiii prosperă atunci când li se oferă libertatea într-un mediu propice nevoilor lor. După o perioadă de intensă concentrare și lucru cu materiale care le stârnesc interesul, copiii dau dovadă de vitalitate și mulțumire de sine.

Concentrându-se la o activitate liber aleasă, neîntreruptă, copiii ajung la auto-disciplină și pace interioară. Dr. Montessori a denumit acest proces “normalizare” și este citat ca fiind “cel mai important rezultat al muncii noastre”. (Maria Montessori, *Mintea absorbantă* 1949).

Poate că nu reușim să creăm o adevărată casă a copiilor Montessori, aceasta presupunând multe demersuri și condiții material, dar putem prelua din aceste experiențe și idei, materiale, metode, acțiuni, pe care le putem introduce în activitatea noastră pentru a crea acea atmosferă pe care copiii și-o doresc: ordine, calm, înțelegere, materiale create special pentru ei și prezentate astfel încât să poată fi folosite după bunul lor plac.

În ceea ce privește conținutul acestui material, acesta reprezintă responsabilitatea mea exclusivă, iar ANPCDEFP și Comisia Europeană nu sunt responsabile pentru modul în care conținutul informației va fi folosit.

# STRATEGII DE ÎNVĂȚARE A CONCEPTELOR DE FONETICĂ, DE MORFOLOGIE ȘI DE SINTAXĂ DEMERS ANALOGIC

*Prof. Florina Țermure,*  
Școala Generală, cu clasele V-VIII, localitatea Dobric. Jud. Bistrița-Năsăud

## 1. Strategii de învățare – prezentare generală a conceptului:

Strategiile de învățare sunt instrumente cognitive folosite pentru organizarea sistematică a procesului gândirii asociate cu cunoștințe și abilități achiziționate. Ele trebuie văzute ca resurse intelectuale care-i dă posibilitatea celui care învață să planifice, să organizeze, să monitorizeze, să direcționeze și să reflecteze la învățare. Altfel spus, strategiile de învățare promovează învățarea auto-reglatoare (self-regulated learning), după (Anderson).

Utilizarea strategiilor de învățare se bazează pe teoriile cognitive de învățare care o interpretează ca abilitățile și cunoștințele existente ale celui care învață și care este organizată pentru remedii de mai târziu.

Strategiile de învățare contribuie la abilitățile individuale de înțelegere a noilor informații, la îmbunătățirea concentrării, la înțelegerea modului cum are loc învățarea și la promovarea performanțelor auto-reglatorii. Strategiile pe care le folosește cel care învață pentru receptarea, interpretarea și organizarea informațiilor, joacă un rol instrumental în centrarea și ghidarea proceselor gândirii și acțiunilor care se desfășoară de-a lungul construcției pattern-urilor de funcționare (de desfășurare a acțiunii).

Învățându-l pe student strategii de învățare, acesta poate să creeze legături între cunoștințele existente și noile conținuturi. Uneori strategiile de învățare sunt folosite pentru a transforma informația pur și simplu într-o formă care este mai accesibilă pentru elev, în timp ce alte strategii facilitează reverificarea, accentuează atenția ca un aspect calitativ al performanței, blochează interferențele, structurează și secvenționează practicile în părți care pot fi învățate, promovează auto-perfecționarea (self-awareness). Strategiile de învățare îl pot pregăti pe student să acționeze cu intenție, să se centreze pe acțiune și să depună efort.

## 2. Parcursurile (demersurile) didactice:

Predarea noțiunilor de limbă maternă, în opinia mea, este mai importantă decât predarea noțiunilor de literatură. Competența de comunicare jonglează, în cea mai mare parte, cu conceptele de bază ale gramaticii.

Demersul didactic este principala modalitate de predare a unor concepte. Acest demers poate fi de patru feluri:

- Demers inductiv;
- Demers deductiv;
- Demers analogic;
- Demers dialectic.

## 3. Definirea celor 4 demersuri:

### a. Parcurs inductiv

Acest parcurs „presupune realizarea unui parcurs ce conduce de la particular (exemple cu predicate nominale) la general (definiția predicatului nominal), pentru a se reîntoarce apoi la particular și a recontextualiza conceptul (exerciții de recunoaștere, de exemplificare și exerciții creatoare)” (Pamfil 76).

Parcurs inductiv cunoaște o evoluție, de la particular la general, de la exemplu la o definiție. Exemplul trebuie

ales în așa fel, încât să înglobeze tot ceea ce spune definiția, pentru ca atunci când se revine la exemplu, să se observe clar conceptul definit.

#### b. Parcursul deductiv

Presupune „derularea inversă a parcursului inductiv și constă în prezentarea definiției și în exemplificarea conceptului; exemplificarea se realizează în mod obligatoriu, în serii succesive, ce vizează aprofundarea și nuanțarea problemei” (Pamfil 77).

Dacă parcursul inductiv cunoaște o evoluție de la particular la general, parcursul deductiv cunoaște o involuție. Se pleacă de la general, de la definirea conceptului și se ajunge la particular, la exemplul ce ilustrează conceptul. Elevului i se dă mai întâi definiția predicatului nominal și apoi i se exemplifică.

#### c. Parcursul analogic

Acest parcurs nu mai cunoaște nici o evoluție, nici o involuție, el constând în „transpunerea, într-un context nou, a unui fapt deja cunoscut sau, cu alte cuvinte, a unei scheme familiare” (Pamfil 78). Acest parcurs este foarte util atunci când avem de predat predicatul nominal, pe care-l prezentăm pornind de la cel verbal sau predăm gradele de comparație ale adverbului prin analogie cu gradele de comparație ale adjectivului.

#### d. Parcursul dialectic

Dacă parcursul analogic propunea predarea predicatului nominal pornind de la cel verbal, acest parcurs „este adecvat structurării unor concepte-pereche; realizarea lui presupune, în cazul nostru, definirea simultană a predicatului verbal și nominal” (Pamfil 79). Cu alte cuvinte, acest parcurs presupune o abordare contradictorie ce permite tratarea unor date prin confruntare simultană. Se prezintă în paralel ambele concepte și se observă diferențele dintre ele.

### 4. Modalități active de predare-învățare a noțiunilor de limbă română:

În cadrul acestor demersuri, apar modalități active de predare-învățare a limbii române. Acestea sunt:

#### a. Analiza gramaticală

Dacă la început era privită ca o metodă „clasică” folosită mai ales în etapele de evaluare, respectiv recapitulare și sistematizare de la sfârșitul unei unități de învățare, acum această metodă a căpătat o nouă dimensiune, solicitând în mare măsură capacitatea de analiză și sinteză a elevilor și fiind folosită și în secvențele de predare de noi cunoștințe, „este metoda specifică studierii faptelor lingvistice” (Goia 128). La început, această metodă „indiferent de disciplina lingvistică în care se folosea, indiferent de clasa la care se folosea și indiferent de structura lecției, analiza gramaticală devenise șablonardă. Ea era folosită numai în vederea descrierii limbii române, pentru a cărei realizare profesorii apelau la multitudinea de culegeri de texte apărute în ultimii ani.” (Bojin 206)

Combinată cu alte metode și mergând pe linia simbolurilor, a schemelor grafice, această metodă a devenit atractivă, antrenând creativitatea și imaginația elevilor.

Analiza gramaticală este o operație de identificare a unităților morfologice, sintactice și a relațiilor de la nivelul acestora, în baza elementelor formale sau de expresie.

Analizele gramaticale favorizează antrenarea operațiilor inductive și deductive, de analiză și sinteză, comparație și analogie, generalizare și discriminare, substituția, opozițiile etc, iar cele care solicită și explicarea fenomenelor, capacitățile argumentative, creativitatea, imaginația, intuiția, producând deosebite satisfacții intelectuale elevilor.

#### b. Exercițiul gramatical

Metoda exercițiului este o metodă bazată pe acțiune reală sau fictivă. Executarea conștientă și repetată a unor operații cu scopul dobândirii unei deprinderi automatizate sau semi-automatizate care vizează activitatea educativă se numește „exercițiu”.

Exercițiul - în esență, se referă la efectuarea conștientă și repetată a unor acțiuni și operații în scopul formării de priceperi și de deprinderi practice și intelectuale, dezvoltării unor capacități și aptitudini, consolidării



cunoștințelor dobândite, stimulării potențialului creativ al elevilor etc. Este o metodă ce se adaptează ușor diferitelor sarcini de instruire, de la învățarea vorbirii corecte a limbii materne, a cititului și scrierii, până la deprinderea analizei gramaticale.

Din mulțimea exercițiilor utilizate, unele îndeplinesc funcții de familiarizare cu noile acțiuni și operația de însușit (exerciții introductive); altele asigură execuția repetată a acestora, până se constituie automatismele dorite (exerciții de bază) sau până se ajunge la consolidarea deprinderilor odată formate (exerciții de consolidare). În fine, există exerciții aplicative, de creație, cu caracter practic etc. „Astăzi, prin exercițiu se înțelege executarea conștientă și repetată a unei operații, cu scopul dobândirii unei priceperi sau a unei deprinderi, prin care se ajunge la un anumit grad de automatizare a diferitelor componente ale acțiunii didactice.” (Goia 136)

Exersarea devine eficace atunci când se respectă o serie de condiții. Astfel, profesorul trebuie să cunoască bine structura, valoarea și limitele exercițiului de executat, să facă cunoscut elevilor în ce scop se efectuează exercițiul propus; elevii să cunoască suportul teoretic (regula, principiul) ce stă la baza exercițiului dat, precum și performanțelor de atins; să se explice și demonstreze în prealabil modelul acțiunii; să se asigure executarea repetată a modelului propus; să se creeze situații de exersare cât mai variate; să se aibă în vedere o gradatie a exercițiilor, după complexitate și grad de dificultate; să se îmbine procedeul execuției globale cu cel al fragmentării; să se impună un ritm optim de acțiune, cu unele verificări (întăriri) imediate și posibilități de autocontrol.

#### c. Compunerea gramaticală

Este o metodă frecvent folosită în orele de limbă și literatură română, în etapa evaluării performanțelor, a asigurării retenției și transferului de cunoștințe. Elevii îndrăgesc această metodă, pentru că le oferă posibilitatea utilizării în mod creator a noțiunilor de limbă învățate, iar profesorului îi indică nivelul de înțelegere a noțiunilor studiate de elevi, capacitatea acestora de a opera, în contexte variate, cu noțiunile nou învățate.

### 5. **Parcursul analogic (Propoziția completivă de cauză):**

În continuare mă voi opri asupra parcursului analogic. După cum am spus și mai sus, demersul analogic presupune transferarea, la același nivel, dar într-un context nou a unor aspecte deja cunoscute.

Voi prezenta propoziția circumstanțială cauzală, pornind de la circumstanțialul de cauză. Demersul didactic va avea trei părți: *Actualizare*, *Structurarea conceptului* și *Reflecție*. (Anexa 1)

### 6. **Concluzii:**

Am ales să tratez acest parcurs didactic pentru că este unul dintre cele mai utile demersuri. Se pleacă de la particular și se ajunge la general. Cu alte cuvinte, se pleacă de la un concept deja cunoscut de elevi și se ajunge la crearea unui concept nou cu ajutorul vechiului concept. Am utilizat acest demers și în practica pedagogică și am observat că elevii cooperează și înțeleg mult mai bine noțiunile noi, fiindcă ei cunosc punctul de plecare. Prin demersul analogic, le introduci un concept nou, ne știut de ei, dar le dai impresia că nu e un concept cu totul nou, ci doar anumite părți diferă.

În construirea acestui demers, am operat cu analiza gramaticală, cu exercițiul gramatical și cu compunerea gramaticală. Aceste metode sunt foarte utile în predarea conceptelor de gramatică pentru că datorită lor „se dezvoltă gândirea elevilor (observarea valențelor părților de vorbire, a relațiilor dintre faptele de limbă, a cauzelor acestora relații etc.), se dezvoltă vocabularul (la care contribuie și discernământul în alegerea textelor), se dezvoltă la elevi capacitatea de aplicare a cunoștințelor, a regulilor însușite, în vederea unei exprimări corecte, dar și nuanțate.” (Chiosa 112).

În cadrul lecțiilor de limbă, importantă este asimilarea conceptelor pentru a putea fi aplicate cu succes în analiza faptelor de limbă, „o lecție în care elevii se întâlnesc cu ordinea superioară a limbii și se raportează la această ordine cu precizie și claritate” (Pamfil 81). Aceste lecții de limbă visează direct cizelarea competenței

de comunicare.

În concluzie, demersul analogic este foarte important în predarea limbii, întrucât permite corelarea între conceptele deja știute și conceptele nou-învățate. Cu alte cuvinte, conceptele nou-învățate sunt concepte deja știute, dar prezintă și trăsături total diferite față de conceptul de la care s-a plecat.

### **Bibliografie:**

Anderson, A. proquest.com. 2005. 12 mai 2011.

Bărbulescu, Violeta. Gramatica limbii române. Craiova: Terathopius, 1990.

Bojin, Alexandru. Îndrumări metodologice privind studierea limbii și literaturii române în școală. București : E.D.P., 1980.

Chiosa, Clara Georgeta. Metodica predării limbii și literaturii române. București: E.D.P., 1964.

Goia, Vistian. Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu. Cluj-Napoca: Dacia, 2001.

Manea, Dana. "Circumstanțialul de cauză." Română, Academia. Gramatica limbii române. Vol. II. București: Editura Academiei Române, 2007.

Pamfil, Alina. Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu - Structuri didactice deschise. Pitești: Paralela 45, 2007.

**PROGRAMUL SECTORIAL COMENIUS**  
**MOBILITĂȚI INDIVIDUALE – FORMARE CONTINUĂ PENTRU PERSONALUL IMPLICAT ÎN**  
**EDUCAȚIE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR**  
**în cadrul programului LIFELONG LEARNING 2007-2013**  
**fonduri COMENIUS și FSE-POSDRU**

Mă numesc **Sorina Monica Andrei** și ca profesor de limba engleză la Grupul Școlar de Servicii „Sfântul Apostol Andrei” din Ploiești, am participat în perioada 4-15 iulie 2011, la un curs de formare continuă ce s-a desfășurat în binecunoscutul oraș universitar Oxford, situat la aproximativ 90 kilometri de Londra, în inima Angliei.

Este prima mea experiență de acest fel și trebuie să mulțumesc pentru aceasta doamnei profesoare Agripina Grigore din Ploiești, care mi-a făcut cunoscut Programul Sectorial Comenius, m-a încurajat și mi-a explicat cu multă răbdare și deschidere ce înseamnă un stagiu de formare profesională și care sunt demersurile necesare obținerii unei astfel de burse.

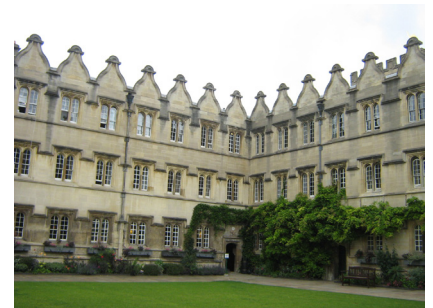
De asemenea, participarea mea a fost posibilă în anul școlar 2010-2011, datorită finanțării obținute prin ANPCDEFP din fonduri Comenius pentru transport și subzistență, iar pentru taxa de curs din fonduri FSE în cadrul Programului Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013, prin proiectul: „Schema de susținere complementară a mobilității europene a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar beneficiare ale Programului de Învățare pe Tot Parcursul Vieții (Lifelong Learning)”. Grantul a fost pentru mobilități individuale, iar cursul – accesat din catalogul de cursuri Comenius/Grundtvig – s-a intitulat *English for Effective Communication*, s-a desfășurat pe durata a 46 de ore și s-a finalizat cu un certificat de participare ce atesta nivelul fiecărui participant după Cadrul European Comun de Referință pentru limbi străine.

Instituția de învățământ organizatoare este Lake School of English, una dintre cele mai prestigioase din Marea Britanie în domeniul predării cursurilor de limba engleză pentru cei care nu sunt nativi, instituție acreditată de BRITISH COUNCIL și Quality English, membră a ENGLISHUK și declarată anul acesta „centru de excelență”. Începând din 2009, cursul la care am participat, *English for Effective Communication*, este susținut în 5-6 sesiuni anual de către profesori formatori bine pregătiți și se bucură de un real succes. Aici sunt în permanență mai multe cursuri în paralel (în perioada în care am fost eu mai erau alte trei cursuri destinate profesorilor de limba engleză și multe alte cursuri generale de limba engleză), instituția putând fi considerată un colegiu în miniatură, al patruzecilea, pe lângă cele 39 ale Universității Oxford.

Participanții la stagiu au fost din: România-1, Polonia-1, Republica Cehă-1, Germania-1, Ungaria-1, Qatar-1 și Spania-4. De remarcat este faptul că din cei 10, eu am fost singura cu bursă Comenius, singura care am solicitat și completat Documentul de Mobilitate Europass, ceilalți venind cu fonduri proprii din dorința de a studia și a învăța o limbă engleză de calitate într-un oraș universitar britanic. Diferențele culturale nu ne-au separat, din contră, am petrecut împreună nu doar timpul destinat cursurilor, dar am și luat prânzul împreună la cantina Said Business School, cel mai modern colegiu din Oxford unde au loc cursurile Lake School pe durata verii. Mai mult, am fost cazați câte 2-3 la familii britanice din Oxford, putând astfel să comunicăm între noi și în timpul liber, seara, dar în același timp am avut și privilegiul de a petrece foarte mult timp în compania gazdelor, britanici nativi, experiență ce ne-a permis imersiunea totală în limba engleză și posibilitatea de a ne îmbunătăți competențele lingvistice și de comunicare.



Cursul a însemnat două săptămâni de lucru efectiv, cu evaluare permanentă și evaluare scrisă la finalul fiecărei săptămâni. Orele de curs s-au structurat pe dezvoltarea de competențe în limba engleză și au cuprins atât elemente de comunicare orală, telefonică, în diferite contexte (cu elemente de vocabular ce aparțin limbii engleze moderne, utilizate astăzi de toți britanicii și recent introduse în dicționare), cât și elemente de gramatică, expresii idiomatice, collocations și phrasal verbs. Nu au fost lăsate deoparte tipurile de scrisori și emailuri cu registrele formal–informal, elementele de formare a vocabularului, engleza computerizată, greșelile cel mai des întâlnite și corectarea lor, invenții moderne și limbajul adecvat prezentărilor formale, dar și expresiile din slang. Alte elemente de conținut: convenții culturale, obiceiuri internaționale și interpretarea modernă a limbajului trupului, interculturalitate, toleranță, managementul situațiilor de criză din viețile elevilor, metode moderne de abordare a situațiilor familiale dificile. Metodele și procedele de abordare a tuturor activităților au fost extrem de diferite și specifice predării limbii engleze, fapt care ne-a îmbogățit considerabil bagajul de cunoștințe în domeniul metodicii predării acestei discipline. Se pornea de la activități frontale și se trecea apoi la activități desfășurate în grupe de 5, 4, 3 sau 2 persoane, mișcarea permanentă din clasă dându-ne posibilitatea să relaționăm cu absolut toți colegii de curs. Jocul de rol s-a regăsit între metodele de lucru abordate, iar proiectul realizat în perechi a fost activitatea care mi-a plăcut cel mai mult (transformarea unei idei în invenție, apoi realizarea unui plan de afaceri pentru a fi pusă în practică și prezentarea formală a planului în fața antreprenorilor dispuși să investească). Merită remarcat felul admirabil în care profesoara ne transmitea feed-back-ul după fiecare activitate și în urma celor două teste săptămânale: de fiecare dată a știut cum să evidențieze greșelile pentru ca noi să înțelegem cum au fost făcute, cum trebuie corectate și cum să le evităm pe viitor. Materialele puse zilnic la dispoziție, diversitatea metodelor de lucru și a strategiilor folosite și tipurile diferite de activități au reprezentat o motivație puternică pentru însușirea conținuturilor și pentru consolidarea competențelor de comunicare în limba engleză





Ca activități culturale trebuie menționate: piesa de teatru „Antony and Cleopatra” (ce a avut loc în amfiteatrul situat în aer liber din sediul Said Business School), o excursie organizată pe Isle of Wight (am avut astfel ocazia sa descoperim nu doar faimoasa insulă-stațiune considerată mândria britanicilor, ci și orașul Southampton cu muzeul Titanic) și altă excursie în Stratford-upon-Avon (am vizitat nu doar orașelul unde s-a născut Shakespeare, casa părintească, locuințele unde au trăit membrii familiei marelui scriitor, ci și Anglia rurală, cu case vechi de 800 de ani). În puținul timp liber rămas am vizitat împreună obiectivele culturale din Oxford (Ashmolean Museum, Bodleian Library, Sheldonian Theatre, Oxford Castle, Museum of Oxford, History of Science, Natural History, Martyrs’ Memorial, Radcliffe Camera, etc.), câteva dintre cele mai faimoase colegii (Christ Church – locul unde a trăit adevărata Alice în Țara minunilor, tatăl său și autorul, ambii profesori la acest colegiu, dar și locul unde au fost filmate scene din filmul Harry Potter, Balliol, Trinity, All Souls, New College, St John’s, Queen’s, etc.). Vizitarea în amănunt a orașului și a parcurilor colegiilor împreună cu ceilalți participanți la curs, la fel și întâlnirile într-un mediu informal ne-au dat ocazia să socializăm folosind limba engleză și să aflăm multe unii despre alții și despre realitățile sociale și educaționale aflate în țările din care proveneam fiecare. Scopul acestui curs – crearea situațiilor de comunicare efectivă în limba engleză – a fost atins pe de-antregul, baia de limbă ajutându-mă în mod clar să-mi perfecționez abilitățile de comunicare orală, de relaționare în limba engleză și de exprimare a propriilor opinii. De asemenea a reprezentat contextul propice pentru ca toți cursanții să-și însușească temeinic elemente esențiale de cultură și civilizație britanică, punctele importante și o mulțime de detalii legate de istoria recentă sau mai îndepărtată a Marii Britanii și aspecte definitorii ale acestui spațiu european.



## FILOSOFIA – SURSĂ A GÂNDIRII POETICE EMINESCIENE

Prof. Mezdrea Adriana

Filosofia romantică a fost în tot decursul secolului al XIX – lea ca atmosfera pe care o respiri fără să-ți dai seama. Îndemnul lui Friedrich Schlegel era ca „poezia și filosofia să fie unite”. Astfel, romanticii au încercat să șteargă deosebirea dintre filosofie și poezie, operând o asimilare între ele. Poezia romantică este prin excelență filosofică, fără a se confunda cu filosofia, acestea două aflându-se într-o relație în care filosofia este o dinamică a ideilor poetice, în măsura în care orice idee în poezie presupune un anumit mod de a gândi, modul poetic.

Format la izvoarele culturii germane, cunoscând prin aceasta marile culturi universale, Eminescu nu putea rămâne în afara mișcării de idei din filosofia epocii. Acesta a introdus orizontul filosofic în literatura română, punând poezia și filosofia în relație simetrică: filosofia este cea mai înaltă formă a gândirii așa cum poezia este cea mai înaltă formă a literaturii. Eminescu a înțeles că frumusețea poetică nu elimină gândirea rațională, astfel poetul a încifrat în operă înaltele sale meditații pe marginea filosofiei. Eminescu nu pornește de la un sistem filosofic pe care să-l transpună în poezie, nu îmbracă conceptele filosofice în veșmântul afectivității, ci invers, în lirica lui, emoțiile urcă la sensuri generale, trăirile sufletești dobândesc înțelesuri largi, o adâncime și o perspectivă din care se deslușește o viziune unică asupra lumii. În acest sens se înscrie și remarca lui I. Negoïtescu: *Dacă drumul filosofiei romantice merge de la abstract la viziune, drumul lui Eminescu pleacă de la viziune spre abstract...*<sup>1</sup>

Eminescu a studiat filosofia de la Viena și Berlin. Prin urmare, printr-o lectură intensă și mai ales pasionată, poetul și-a însușit cunoștințele fundamentale de filosofie. Filosofia buddhistă, cea neoplatonică, apoi Kant, filosofia romantică de la Fichte și Schelling la Schopenhauer, i-au dat pe rând satisfacție urmării unor construcții dificile și savante pe care Eminescu le-a exprimat în versuri, într-o gândire personală, plină de sensuri și idei.

Când poetul român ajungea în lumea germanică, filosoful la modă era tulburătorul Schopenhauer, cel care se ridicase contra dialecticii hegeliene ce statua atotputernicia rațiunii, și care înțelegea să-l continue pe Kant într-un alt sens decât o făceau Fichte și Schelling, cei din școala idealistă, dar și pe un drum total diferit de materialismul dialectic al lui Karl Marx pentru care conștiința era un reflex al existenței sociale.

Acești trei mari gânditori: Kant, Hegel și Schopenhauer au influențat puternic gândirea poetică eminesciană, ideile lor filosofice având un larg ecou în creația poetului: *În elanurile speculative eminesciene, pesimismul lui Schopenhauer și idealismul lui Hegel se întretaie ca în căutarea unei himerice sinteze, sub aripa sterilizatoare a lui Kant.*<sup>2</sup>

Importanța filosofiei schopenhaueriene pentru creația eminesciană este covârșitoare. Eminescu a luat contact cu filosofia lui Schopenhauer foarte de timpuriu, încă din primul semestru petrecut ca student la Viena.<sup>3</sup> Apropierea lui Eminescu de Schopenhauer se explică desigur prin înrudirea spirituală. Gânditorul german l-a ajutat pe poetul nostru să se privească mai adânc pe sine. Pentru amploarea titanică a sentimentelor sale, Eminescu găsea o strălucită motivare intelectuală în sistemul filosofic schopenhauerian. Ideile filosofului german au fost pentru poetul român izvor de inspirație, în lirica sa întâlnim versuri ce dovedesc înrâurirea schopenhaueriană. Ecurile cele mai puternice le întâlnim în *Cu mâne zilele-ți adaogi*:

*Cu mâne zilele-ți adaogi,  
Cu ieri viața ta o scazi  
Și ai cu toate astea-n față  
De-a pururi ziua cea de azi.*

<sup>1</sup> I. Negoïtescu, *Poezia lui Eminescu*, Cluj Napoca: Ed. Dacia, 1995, p. 105

<sup>2</sup> Ibidem, p. 108

<sup>3</sup> Cf. Tudor Vianu, *Mihai Eminescu*, Iași: Ed. Junimea, 1974, p. 42

*Când unul trece, altul vine  
În astă lume a-l urma,  
Precum când soarele apune  
El și răsare undeva.*

Pentru Schopenhauer prezentul este adevărata formă a vieții, singura certitudine, în timp ce trecutul este iluzoriu. Inutilitatea vieții anterioare este versificată de Eminescu în *Melancolie*:

*Și când gândesc la viața-mi, îmi pare că ea cură  
Încet repovestită de o străină gură,  
Ca și când n-ar fi viața-mi, ca și când n-aș fi fost.  
Cine-i acel ce-mi spune povestea pe de rost  
De-mi țin la el urechea – și râd de câte-ascult  
Ca de dureri străine? ... Parc-am murit de mult.*

Schopenhauer are o viziune profund pesimistă asupra lumii. „Leben ist Leiden” postulează acesta pregnant, iar iubirea nu este decât un mijloc de perpetuare a suferinței, a răului. Căsătoria reprezintă pentru filosof „tirania demonului speței”. În perioada finală a activității sale, Eminescu, întocmai ca și Schopenhauer, vede în iubire un mijloc viclean al naturii care-și urmărește prin ea scopurile.

În *Antropomorfism*, o găină bătrână dezvăluie unei tinere puici mecanica tristă a sexualității, folosind din Schopenhauer exemplul hermafroditismului plantelor:

*Ah! Îi zise mititica, nu privești la rândunele,  
Cum din cuib scot puii capul, se cutează, se cutează pe ulucuri  
Și apoi la miezul nopții îi aud făcând buclucuri  
Sărutându-se cu ciocul, drăgăstindu-se-ntre ele.*

- Soarte-avem nefericită, îi răspunde atunci bătrâna,  
Nu-i găină rândunica, rândunoiul nu-i cocoș.  
Necredința lor știință-i; aspri, răi, tiranicoși,  
Ei trezesc viața-n inimi și apoi o învenină...

*Numai florile-s fericite, căci pe aceeași trupină  
E pistilul feciorelnic și staminul bărbătesc;  
Sub perdele verzi de frunze, se-mpreun și se iubesc:  
Chipul junelui din floare c-oodorata lui virgină.*

Meritele filosofiei schopenhaueriene pentru gândirea poetică eminesciană sunt incontestabile<sup>4</sup>. Ele se dovedesc însă și pentru alte domenii ale cunoașterii. Prin celebra sa lucrare *Lumea ca voință și reprezentare*, Schopenhauer i-a deschis poetului nostru drumul către înțelepciunea și literatura indică. Astfel, Eminescu a ajuns să cunoască operele vedice din care a preluat două imnuri cosmogonice, pe care apoi le-a supus unui original proces de alchimie poetică, rezultatul fiind cosmogoniile din *Rugăciunea unui dac* și *Scrisoarea I*.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Influența lui Schopenhauer asupra lui Eminescu nu trebuie absolutizată. Exegeții demonstrează cum poetul se îndepărtează treptat de sistemul filosofic schopenhauerian. Ironia, polemismul, sarcasmul fac din Eminescu un poet de atitudine antischopenhaueriană. Analiza acestei atitudini este realizată de Liviu Rusu în lucrarea *Eminescu și Schopenhauer*

<sup>5</sup> Tudor Vianu, în op. cit, precizează că influențele indice rămân problematice, ele putând fi schopenhaueriene. În ceea ce privește *Rugăciunea unui dac*, criticul consideră că izvoarele sunt mai degrabă din *Lumea ca voință și reprezentare* decât din cântecul vedice. Cezar Papacostea vede în acest poem *cea mai buddhistă dintre creațiile eminesciene*, iar I.M. Rașcu pune poezia în legătură cu literatura română, mai precis cu mitul dacic. Într-o interpretare mai recentă, Constantin Crișan descifrează în *Rugăciunea unui daco* interferență a tezelor buddhismului, confucianismului și zamolxismului.

În ceea ce ne privește, considerăm convenită interpretarea că în mintea lui Eminescu influențele, venite din varii direcții culturale, s-au contopit într-o sinteză originală.

Cartea lui Schopenhauer, având un caracter sistematic și enciclopedic <sup>6</sup>, îl trimitea pe Eminescu la lecturarea operelor lui Kant și Hegel. Deși Kant este văzut întotdeauna prin prisma filosofului din Danzig, rolul acestuia pentru lirica eminesciană este la fel de mare sau poate chiar mai mare, așa cum este de părere Zoe Dumitrescu-Bușulenga: *dinspre Kant au venit impulsurile cele mai importante care au provocat hotărâtorul seism, demolator de ziduri în gândire* <sup>7</sup>. Cercetătoarea pune în lumină raportul Eminescu – Kant, reușind să spulbere prejudecata exclusivei domnii a lui Schopenhauer asupra gândirii poetului român, recunoscând însă că „autorul *Lumii ca voință și reprezentare (Die Welt als Wille und Vorstellung)* a aruncat, cu eleganța și frumusețea poetică aproape a stilului său, punțile necesare spre înțelegerea dificilei și extrem de austere opere kantiene” <sup>8</sup>.

Kant este cel care i-a deschis lui Eminescu ferestre spre absolut, i-a dezvăluit resorturile gândirii categoriale. Întâlnirea cu filosofia lui Kant a marcat saltul dinspre tărâmul cunoștințelor spre cel al semnificațiilor. De asemenea, prin intermediul filosofiei transcendente kantiene a receptat Eminescu romantismul german major, în toată extensia teoretică. Poemul reprezentativ pentru îmbinarea filosofiei kantiene cu cea schopenhaueriană este *Scrisoarea I*. Eminescu pornește de la cosmogonia kantiană bazată pe ideea apariției și dispariției sistemelor cosmice în nesfârșita mișcare a universului. Meditația devine în cele din urmă cadrul unei satire sociale întemeiate pe viziunea pesimismului lui Schopenhauer. Pe seama solitarului filosof, care după cum precizează Todoran, „poartă numele lui Kant” <sup>9</sup>, este pusă imaginea grandioasă a genezei universului, totul culminându-se cu stingerea acestuia:

*Uscățiv așa cum este, gârbovit și de nimic,  
Universul fără margini e în degetul lui mic,  
.....  
Cum s-o stinge, totul piere, ca o umbră – n întuneric,  
Căci e vis al nefinții universul cel himeric...*

Și în finalul poemului *Memento Mori* avem aceeași imagine a „lumii ca vis”. Eminescologii au stabilit că *Panorama deșertăciunilor* se construiește pe schema filosofiei lui Hegel. În viziunea acestuia, esența ultimă a lumii este ceea ce el numește Idee sau Logos, adică spiritul universal (der Weltgeist). Acest spirit se materializează în natură, se manifestă apoi în istorie și cultură și ajunge să se cunoască pe sine prin filozofie. Ca manifestări divergente ale Logosului, natura și istoria sunt în permanentă contradicție. Traseul hegelian al ideii este încorporat de Eminescu într-o succesiune de imagini ce țin de imagistica romantică. Veșnica succesiune a popoarelor este urmată de decădere, căci „răul universal” este cel care ruinează istoria. Eminescu postulează iarăși principiul zădărniciiei existenței pe urmele lui Schopenhauer:

*Când știi că visu - acesta cu moarte se sfârșește,  
Că-n urmă-ți rămân toate cum sunt, de dragi.  
Oricât ai drege-n lume – atunci te obosește  
Eterna alergare ... ș-un gând te-ademenește:  
Că vis al morții – eterne e viața lumii – nregi.*

Hegel, combătut de Eminescu din tabăra schopenhaueriană, a marcat gândirea eminesciană prin ideile referitoare la filosofia istoriei. „Eminescu nu putea să fie în esență decât hegelian” <sup>10</sup>, mărturisește Constantin Noica. Antihegelianismul poetului, de care G. Călinescu era profund convins, este înșelător și se manifestă sub masca schopenhaueriană.

<sup>6</sup> Antichitatea, cu tot ce este mai scânteietor în gândirea buddhistă ori greco-romană, Evul Mediu mistic, Renașterea din Apus, Shakespeare, Byron, toate și toți își au locul în țesătura filosofică a lucrării.

<sup>7</sup> Zoe Dumitrescu – Bușulenga, *Eminescu și romantismul german*, București: Ed. Minerva, 1987, p. 22

<sup>8</sup> Ibidem, p. 22

<sup>9</sup> Eugen Todoran, *Eminescu*, București: Ed. Minerva, 1972, p. 52

<sup>10</sup> Constantin Noica, *Povestiri despre om. După o carte a lui Hegel*. București: Ed. Cartea românească, 1980, p. 20



Filosofia teoretică a lui Eminescu este eclectică, original este modul cum răsar din ea „propozițiile gândirii practice”.<sup>11</sup> Numeroși exegeți au căutat sursele filosofice ale poeziilor eminesciene, nu toți au înțeles că poezia lui Eminescu nu este simplă filosofie versificată. G. Călinescu demonstrează convingător că ideile filosofice nu rămân doar izvor de inspirație, ci suferă o modificare radicală de îndată ce intră în laboratorul creației.<sup>12</sup> Imaginația eminesciană a modelat complicatele sisteme filosofice, într-o manieră profund originală, rezultatul fiind un spectacol de versuri rămase celebre. Uneori reflecția apare sub forma unei simple fulgerări, alteori devine temă centrală și atunci se poate vorbi de o poezie eminentă filosofică. Deși s-au identificat în creația eminesciană idei, teme și concepte filosofice, nu avem de-a face în cazul lui Eminescu cu transparență reflexivă.

Implicațiile filosofice ale textului sunt profunde. Gândirea abstractă a poetului, hrănită din studiul marilor intelectuali germani și dublată de o sensibilitate înnăscută, a dus la configurarea unei poezii inedite. Valoarea unei creații nu atârna însă atât de originalitatea ideilor, cât de măiestria formulelor, de forța expresiei:

*Adevărata lui filozofie, gândirea lui cu adevărat personală este cea cântată, cea care se exprimă prin ideile sale poetice, adică totalitatea gândurilor și sentimentelor ieșite din străfundul inimii, concretizate în imagini neîntrecute și purtate de ritmul și melodia fără pereche a versurilor sale.*<sup>13</sup>

## Bibliografie:

1. Călinescu, G., *Opera lui Mihai Eminescu*, Chișinău: Ed. Huperion, vol I, 1993
2. Dumitrescu– Bușulenga, Zoe, *Eminescu și romantismul german*, București: Ed. Minerva, 1987 românească , 1980
3. Eminescu, Mihai, *Poezii*, București: Editura Minerva, 1975
4. Negoșescu, I, *Poezia lui Eminescu*, Cluj Napoca: Ed. Dacia, 1995
5. Noica, Constantin, *Povestiri despre om. După o carte a lui Hegel*. București: Ed. Cartea Românească, 1980
6. Rusu, Liviu, *Eminescu și Schopenhauer*, București: E.P.L, 1966
7. Todoran, Eugen, *Eminescu*, București: Ed. Minerva, 1972
8. Vianu, Tudor, *Mihai Eminescu*, Iași: Ed. Junimea, 1974

<sup>11</sup> Cf. G. Călinescu, *Opera lui Mihai Eminescu*, vol I, ed.cit, 1993, p. 566

<sup>12</sup> Ibidem, pp. 465 - 559

<sup>13</sup> Liviu Rusu, *Eminescu și Schopenhauer*, București: E.P.L, 1966, p. 109