CZU:165.5/.168
https://doi.org/10.52505/filomod.2022.16.18

LOGICĂ ŞTIINŢIFICĂ ȘI COMPETENȚA ŞCOLARĂ

Vlad PÂSLARU

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4398-7381
Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu”, Chişinău

The Logic of Knowledge and School Competences

Abstract. *The authors of the concept of competence*, *also encouraged by national and European politics*, *freely attribute to competence the quality of the unique and general purpose of education – an action contradictory to the essence of the competence of capacity circumscribed to operational objectives and dangerous by the tendency to substitute education as a field of culture with a single element of the culture of education*. *The deculturalization of education through epistemically unmotivated exaggeration of the role and function of school skills destroys the very concept of competence, limits the right of the educable to free training and development, in accordance with their own potential of "becoming into their own being"* (*C*. *Noica*).

Keywords: *epistemology, competence, communication competence, literary-lecturer competence, logic of science.*

Rezumat. *Autorii conceptului de competenţă, încurajaţi şi de politicul naţional şi cel european, atribuie gratuit competenţei calitatea de finalitate unică şi generală a educaţiei – acţiune contradictorie esenţei competenţei de capacitate circumscrisă obiectivelor operaţionale, şi periculoasă prin tendinţa de a substitui educaţia ca domeniu al culturii cu un singur element al culturii educaţiei. De-culturalizarea educaţiei prin exagerarea nemotivată epistemic a rolului şi funcţiei competenţelor şcolare distruge însusi conceptul de competenţă, limitează nepermis dreptul educabililor la formare-dezvoltare liberă, în conformitate cu propriul potenţial de „devenire întru propria fiinţă"* (*C. Noica*).

Cuvinte-cheie: *epistemologie, competenţă, competenţă de comunicare, competenţă literară-lectorală, logica ştiinţei.*

Preliminarii. Studiul terminologiei, inclusiv al terminologiei pedagogice, este prioritar obiect de cercetare al lingvisticii. Revoluţionarea sistemelor pedagogice în sec. al XX-lea, reformele educaţionale de la sf. sec. al XX-lea – înc. sec. al XXI-lea, numeroasele cercetări aspectuale, precum şi nu mai puţinele erori în domeniul utilizării terminologiei pedagogice în practica educaţională[1] demonstrează însă că abordarea pur lingvistică a terminologiei pedagogice nu este suficientă, deoarece ştiinţa pedagogică şi practica educaţională creează continuu un nou sistem educaţional, posibil a fi reglementat doar din perspectivă *epistemologică.* Practica limbii, de ex., demonstrează că utilizarea corectă a terminologiei unui domeniu de activitate/ Cunoaştere nici pe departe nu este asigurată de produsele lexical-gramaticale – glosare, dicţionare, enciclopedii, termenii înşişi modificându-şi sensurile de-a lungul istoriei cunoaşterii ştiinţifice, proces influenţat semnificativ şi de dezvoltarea fiinţei umane în calitatea sa de subiect al cunoaşterii. E şi cazul analfabetului funcţional al epocii IT-iste, impasibil faţă de propria vorbire şi distanţat implacabil de sursele lexicografice ale limbii în care comunică, mergând inconştient pe principiul laconismului în vorbire, care impune cu insistenţa picăturii de apă ce roade piatra sensul de substantiv cuvântului *rutieră* (microbuz ce transportă pasageri în raza unei localităţi pe un itinerar stabilit), aşa încât lingviştii s-ar putea să fie nevoiţi într-o zi să introducă termenul *rutieră* în dicţionare şi cu sensul de *vehicul special.*

[1] A se vedea, de ex., studiul nostru *„Construcţie", „modernizare" şi „dezvoltare" curriculară*, publicat în rev. Philologia (nr. 3-5, 2019 şi nr. 1-2, 2020) cu ocazia lansării ediţiei a IV-a a curriculumului de limba şi literatura română, clasele V-IX şi X-XII.

Terminologizarea (termen încă neelucidat)[2] se produce în interiorul cunoaşterii ştiinţifice, rezultatele ştiinţifice noi induc fundamentarea/definirea unor noi termeni, pentru a denota noile produse ale cunoaşterii, precum cazul termenului *educaţie literar- artistică* (Pâslaru, 2001).

În cazurile în care terminologizarea este inspirată politic, procesul ei este direcţionat spre praxis-ul lingvistic, servilii care însoţesc dintotdeauna procesul ştiinţei veritabile preluând slugarnic „noii termeni" şi avansându-i în calitate de termeni ştiinţifici. E cazul cuvântului *subcompetenţă*, transformat ulterior în sintagma *unitate de competenţă*, promovate de documentele oficiale, piesele curriculare şi unele texte ştiinţifice din R. Moldova, începând cu anul 2009. Deşi corectă fonologic, lexical şi gramatical, nici un autor servil de politici educaţionale n-a reuşit să-i atribuie un sens general acceptat *subcompetenţei,* deoarece aceasta … nu există! Limba însă este neputincioasă în obiectivarea ne-fiindului[3] – a lucrurilor şi fenomenelor inexistente. „Subcompetenţă" nu poate fi deci definită, căci o însuşire a omului, care să anuleze însăşi însuşirea dată, adică exact ceea ce încearcă să facă construcţia „subcompetenţă", nu poate exista.

Subcompetenţa a fost creată prin derivare din *competenţă* – termenul care însumează/produce cele mai multe probleme în educaţia modernă.

Definirea competenţei. Deşi despre competenţă s-au scris mii de texte, definirea acesteia în ultimii 50 de ani înregistrând numeroase polemici cu privire la utilitatea şi modul de utilizare a conceptului de competenţă (definiţii_competenţă, 2022), autori abordându-l exclusiv dinspre praxis-ul educaţional.

În antichitatea greacă competenţa avea sensul de capabilitate sau potenţialitate a candidaţilor în soldaţi (*ibidem*).

În limba latină termenul *competenţă* avea două arii semantice: de capabilitate şi de permisiune (împuternicire) (*ibidem*).

Timp de două milenii omenirea a definit educaţia pe cunoştinţe şi experienţe, pe cutume şi credinţe. Revoluţiile tehnice şi ştiinţifice din sec. al XIX-lea însă au sporit de sute de ori volumul informaţiilor ştiinţifice, considerate necesare educabililor, dar imposibil a fi convertite în cunoştinţe de către educabili. Soluţia a fost una din rândul celor bine uitate: capacitatea congenitală a omului de a face opţiune. La începutul sec. al XX-lea se stabileşte un nou concept educaţional, *formativ-productiv* – o dezvoltare a celui informativ-reproductiv, centrat pe formarea-dezvoltarea educabilului. Ideologia noului concept educaţional s-a constituit pe baza unor ample şi profunde explorări

[2] DOR-2008 atestă cuvântul *determinologizare*, dar nici un dicţionar nu atestă cuvântul *terminologizare*. Ambii termeni sunt însă utilizaţi de specialişti, deoarece comportă sensuri bine definite, deci reprezintă obiecte ale cunoaşterii, respectiv, ale formalizării lexical-gramaticale, chestiunea fiind în principiile şi regulile de inventariere, descriere şi clasificare a cuvintelor în dicţionare.

[3] Termenul *fiindul* aparţine lui Aristotel (Aristotel, 1994) şi are sensul de *fiinţă*, categorie filosofică.

ale personalităţii educabilului. Psihologia artei (Vîgotschi, 1973), de exemplu, avansează conceptul priorităţii procesului receptării asupra finalităţii ei, pe care filosofia lui Şt. Lupaşcu (Lupaşcu, 1982) o re-conceptualizează în dinamica psihismului; concomitent, sa dezvoltat conceptul priorităţii receptorului (Brandza, 1925; Mukarovsky, 1974; Heidegger, 1982; Jauss, 1983 ş. a.) – iar de aici şi imperativul de a identifica elementul prim al culturii personalităţii educabilului. Cunoştinţele nemaifiind suficiente rolului de cărămidă elementară a personalităţii, s-a optat pentru *competenţă,* înţeleasă drept sinteză de cunoştinţe, capacităţi şi atitudini, ultima componentă oferind educabilului optarea pentru un traseu propriu de formare. Nu şi al plinătăţii-de-sine, istoria pedagogiei cunoscând în general exemple rarisime de întemeiere epistemologică a paradigmelor educaţionale. Deci şi de data aceasta exegeţii competenţei s-au mulţumit cu definirea noii cărămizi elementare a personalităţii exclusiv dinspre praxis.

De aici şi problema ştiinţifică a definirii competenţei şcolare, ca şi a întregii terminologii pedagogice: algoritmul aplicat este dedus din aria semantică a însăşi competenţei (constituită praxiologic ca domeniu al finalităţii educaţiei), fără a o raporta la principiile cunoaşterii, formării şi dezvoltării educabilului. În consecinţă, de la sensurile primare consemnate de Platon (capabilitate, abilitate, înzestrare, aptitudine) (noţiune_competenţă, 2022) competenţa a evoluat în prezent la „una în toate şi toate în una" – aproape că nu există fenomen al educaţiei care să nu fie atribuit competenţei. Ph. Perrenoud, unul din cei mai mari exegeţi ai competenţei, de exemplu, o defineşte astfel: „O schemă este un *întreg constituit,* care susţine o acţiune sau o operaţie *a unui singur tenant*, în timp ce o competenţă de o anumită complexitate pune în funcţiune mai multe scheme de percepţie, de gândire, de evaluare şi de acţiune, <…> care susţin inferenţe, anticipări, transpoziţii analoage, generalizări, estimări de probabilităţi, stabilirea unui diagnostic plecând de la un ansamblu de indici, cercetarea unor informaţii pertinente, elaborarea unei decizii etc" (Perrenaut, 1998). Chiar dacă admitem că fiecare potenţialitate menţionată de Ph. Perrenoud dă nume unei competenţe, această denominaţie nu rezolvă problema definirii competenţei ca entitate a formării-dezvoltării umane, deoarece competenţa nu este raportată la întregul sistem de elemente ale culturii generale/ Culturii profesionale, ci este învestită cu o potenţialitate generală/universală cu tentă de substituire a întregii culturi a personalităţii. însuşi Ph. Perrenoud atribuie această potenţialitate competenţei: „Evoluţia sistemelor educative spre dezvoltarea competenţelor, menţionează E. Noveanu, reprezintă, pentru Perrenoud, o ipoteză demnă de cea mai mare atenţie" (ŞEDE, 2007, p. 182), dar această evoluţie, comentează E. Noveanu, este extrem de dificilă întrucât presupune transformări radicale în programe, didactică, evaluare, în instituţii, precum şi în profesia de educator, în viziunea asupra atributului de „elev" (*ibidem*).

In anii ’60, în SUA a apărut conceptul *educaţia şi instruirea pe bază de competenţe* (EBC) drept reper pentru formarea cadrelor didactice pe bază de performanţă, fiind implementată începând cu, în Europa, Asia şi Noua Zeelandă, în măsură şi după modele diferite. EBC a instituit noi perspective de abordare a educaţiei, precum accentuarea monitorizării modului de realizare a finalităţilor asumate la sfârşit de an de studii sau al învăţământului obligatoriu; reconsiderarea conceptului de proces de învăţare/studiu; certificarea rezultatelor instruirii etc.

Bum-ul competenţei începe odată cu un studiu al experienţei avansate a cadrelor didactice, prezentat de psihologul american David Mc Clelland, în 1971 (Mukarovsky, 1974), considerat de aceea şi *părintele* noţiunii de competenţă. Deşi psiholog, D. Mc Clelland elaborează o definiţie pedagogică a competenţei – centrată pe obiective (sarcini) şi finalităţi (trăsături caracteriale): *sinteza cunoştinţelor, capacităţilor şi atitudinilor care atribuie persoanei capacitatea de a-şi îndeplini eficient sarcinile şi responsabilităţile postului* (*ibidem*). Vom observa că părintele competenţei atribuie elementelor acesteia un sens îngust, certificat de reluarea, în aceeaşi definiţie, a termenului *capacitate* în sens larg: capacitatea este element al competenţei, în acelaşi timp competenţa însăşi este o capacitate. Competenţa este insecabilă, elementele sale existând în această calitate doar în forma unei sinteze. Şi, lucrul cel mai important, competenţa atribuie persoanei capacitatea de a-şi îndeplini eficient *sarcinile şi responsabilităţile postului* – deci este o entitate proprie culturii profesionale.

În raport cu *aptitudinile* (formaţiune înnăscută, dezvoltată prin educaţie) (Popescu-Neveanu, 1978), D. Mc Clelland se situează deasupra criticilor competenţei (dacă n-ai auz muzical, în zadar încerci să-l dezvolţi) printr-o abordare pozitivă: competenţele (care nu se bazează neapărat pe aptitudini. – Vl. P.) pot fi formate, identificate şi dezvoltate, putem deci să învăţăm mai mult într-un anumit domeniu, iar prin experienţă şi aplicare să deprindem abilităţi (aici: priceperi. – Vl. P.), să ne cultivăm atitudinile pentru a atinge rezultatele dorite (Mc Clelland, 1973).

Adepţii competenţei au încercat să inventarieze compeţentele necesare pentru diverse poziţii, urmărind comportamentele performerilor de top pe poziţiile respective (noţiune_competenţă, 2022). Dar s-au ciocnit de o confuzie: teoreticienii n-au egalat competenţa şi comportamentele, dar au considerat că acestea din urmă sunt un vehicul bun pentru punerea în act a competenţelor (*ibidem*).

Alte variante ale definiţiei competenţei înlocuiesc *atitudinile* cu *aptitudini.* Dar aptitudinile sunt trăsături înnăscute şi dezvoltate, iar atitudinile – formate şi dezvoltate prin educaţie. Cele două noţiuni sunt şi din clase diferite de episteme: aptitudinile sunt raportate la *clasa operaţională* a cunoaşterii, iar atitudinile – la *clasa relaţională* a cunoaşterii.

Guy le Boterf dezvoltă definiţia competenţei către *sfera de aplicare: competenţa desemnează un ansamblu de resurse* (*cunoştinţe*, *capacităţi*, *atitudini*), *în vederea rezolvării unei situaţii complexe aparţinând sferei situativ-problematice*, iar A. Beauchense instituie *competenţei* calitatea de finalitate a educaţiei, deoarece *cunoştinţele*, *capacităţile şi atitudinile* pot fi mobilizate şi traduse în performanţe (*ibidem*).

Conceptul de competenţă face obiectul mai multor abordări variate şi în funcţie de domeniul pe care îl evocă. Domeniul educativ sugerează o abordare specifică pentru aceasta.

Prima condiţie epistemică care defineşte competenţa *şcolară* este ca aceasta să existe ca obiect de cunoaştere, fie că acesta este un lucru dat sau unul creat prin activitatea umană.

Competenţa este un lucru (potenţialitate, capacitate, însuşire) sieşi creat prin activitatea ambilor subiecţi ai educaţiei, educabilul şi educatorul, pentru a realiza un obiectiv/sarcină în domeniul profesional. Limba nu minte niciodată (mint oamenii cu mijloacele limbii[4]). Or, nici într-o limbă nu se spune că la finele şcolarităţii „absolvenţii sunt competenţi", ci se spune: „absolvenţi culţi". Şi în orice limbă se spune: „specialist competent". Deci localizarea termenului *competenţă* în învăţământul general este nepotrivită firii elevilor şi finalităţii generale a acestui tip de învăţământ: cultura generală. Spre deosebire de cultura profesională, care certifică potenţialităţi profesionale într-un domeniu de activitate, în care rezultatele urmărite sunt produse materiale şi spirituale extrinseci – elaborate pentru uzul altor oameni, cultura generală se constituie din valori intrinseci – produse exclusiv intelectual-spirituale adresate sieşi. Prin cultura generală, omul creează continuu lumea interioară sieşi *(universul intim),* iar prin cultura profesională – lumea din afara sinelui (universul exterior). Ambele lumi interacţionează, valorificând/dezvoltând/recreând continuu cele două universuri ale existenţei umane, fizic şi metafizic: dezvoltându-se/desăvârşindu-se pe sine, omul influenţează şi modifică concomitent existenţa fizică şi metafizică, iar producând obiecte culturale, îşi dezvoltă/desăvârşeşte propria fiinţă.

În cotidian însă activitatea omului este strict determinată obiectual: omul (educabilul) fie că trudeşte pentru a se crea pe sine (educaţia), fie că munceşte (profesionistul) pentru a crea produse culturale pentru uzul celorlalţi oameni, de fiecare dată are în faţă un obiect de cunoaştere/de activitate concret: formarea-dezvoltarea unei trăsături/unui comportament/unei viziuni sau sădirea unui copac, construirea unei nave spaţiale, studiul/ Cercetarea fenomenelor limbii etc. Crearea sinelui are drept finalităţi *cunoştinţe*, *priceperi* şi *deprinderi* (termeni substituiţi azi cu termenul *competenţe*), *abilităţi*, *trăsături caracteriale*, *comportamente*, *reprezentări* şi *viziuni*, dezvoltarea de *aptitudini* şi *talente*. Activitatea profesională presupune

[4] Augustin statuează: „de minţit minte acela care una are în gând şi altceva redă prin cuvinte sau prin orice alte moduri de semnificare" (Augustinus, 2017, p. 21).

formarea-dezvoltarea unor cunoştinţe-priceperi-deprinderi (denumite şi *competenţe*)-abilităţi specifice obiectelor prevăzute a fi transformate în produse culturale pentru uzul tuturor.

Constatăm astfel că noţiunea *competenţe* este aferentă domeniului profesional, nu celui general: potenţialitatea necesară creării de produse solicitate social. Fireşte, şi caracteristicile de personalitate ale educabilului sunt solicitate social, dar în acest caz ar trebui folosiţi termenii *dorite*, *revendicate*, deoarece, contrar opiniei răspândite, educaţia are ca finalitate principală nu pregătirea individului pentru o inserţie adecvată în societate (acesta nu-i decât unul din obiectivele generale ale educaţiei), ci *devenirea întru propria fiinţă* (C. Noica) sau *desăvârşirea* (Matei, 5:48) – prerogativă a învăţământului general.

Elementele culturii generale, identificabile cu finalităţile educaţiei generale, reprezintă şi obiecte ale cunoaşterii şi formării.

Ca obiecte ale cunoaşterii, acestea se identifică cu *unităţile de conţinut* – valori imanente ale educaţiei, şi sunt reprezentate de *sfera cognitiv-informativă* a personalităţii, cunoscută şi cu termenul *cunoştinţe.* Didactica modernă (Stones, 2014; *Teor. osnovî,* 1983) discriminează conceptele *informaţie* şi *cunoştinţe,* informaţia fiind tratată ca inertă/indiferentă faţă de subiectul cunoscător, iar cunoştinţele drept informaţie personalizată, convertită în caracteristici de personalitate (imaginaţie, memorie, gândire, atitudine etc.).

Ca obiecte ale formării, elementele culturii generale sunt *valorile in actu* ale personalităţii educabilului, reprezentate de *sfera operaţională* a acestuia, care se manifestă în capacităţi (în sens îngust), priceperi şi abilităţi. Valori in actu, sau operaţionale, sunt şi *aptitudinile,* care-s înnăscute, dar dezvoltate prin educaţie.

În această abordare, competenţele reprezintă implicit ideea de finalitate: proiectate a fi formate – sunt obiective educaţionale; aplicate în atingerea obiectivelor – sunt finalitate educaţională.

Chestiunea se pune însă nu la nivelul potenţialităţii competenţelor ca obiectiv- finalitate, capacitate operaţională şi obiect al cunoaşterii (unitate valorică), ci ca întindere a acestora. Competenţele însă au fost definite iniţial ca entităţi (elemente de bază) ale sferei instructive a culturii profesionale, fiind avansate în câteva decenii la rangul de entitate generală a educaţiei la toate nivelurile, în toate domeniile şi pe toate dimensiunile.

De ce s-a întâmplat acest lucru? Un alt răspuns epistemic la această întrebare deocamdată nu poate fi formulat, decât acela că paradoxul cunoaşterii admite substituirea golului epistemic cu lărgirea necontrolată asupra întregului necunoscut a părţii deja cunoscute.

Exemplu. În perioada existenţei primitive[5] a omului acesta realiza o cunoaştere exclusiv empirică şi mitic-religioasă, care-i permiteau să umple

[5] Afirmaţia este în consens cu ambele abordări ale lumii şi a omului: *creaţionistă,* care, avansând drept fundamental principiul desăvârşirii umane, acceptă implicit ideea că omul a fost creat doar ca potenţialitate a perfecţiunii; şi *evoluţionistă,* care afirmă că omul s-ar fi dezvoltat prin evoluţie din cele mai simple organisme.

golurile cunoaşterii cu extinderea cunoaşterii empirice asupra întregii lumi, dar într-o formă metaforică (unica care permite o astfel de extindere), care reprezenta al doilea tip de *cunoaştere, mitic- religioasă.* Convertirea ulterioară a cunoaşterii mitic-religioase de la obiect reflectat la auto-reflecţie (în care obiectul cunoaşterii este însuşi subiectul cunoaşterii) s-a dezvoltat în *cunoaştere artistic-estetică.* Lărgirea şi aprofundarea *cunoaşterii empirice* a condus la constituirea unui strat autonom al acesteia, care o depăşea/o depăşeşte datorită dezvoltării la subiectul cunoscător a capacităţii de abstracţie, nivel (strat) care a avansat în *cunoaştere ştiinţifică.*

Competenţa deci, care-i o entitate a cunoaşterii empirice – empirismul este definitoriu profesionalismului, nu-şi poate generaliza celelalte tipuri de cunoaştere, căci astfel s-ar produce o inversare a procesului de cunoaştere de la complex şi complicat la simplu şi simplist, sau de la cunoaşterea complexă către cea primitivă. Cunoaşterea umană însă, la fel ca şi timpul, de care este legată congenital, nu este/nu poate fi! reversibilă.

Se descoperă astfel că paradoxul competenţei constă în atribuirea ei concomitentă a calităţii de cărămidă elementară a cunoaşterii şi de universalie a cunoaşterii – entităţi care se află la două poluri opuse ale cunoaşterii, fiind imposibil a fi sintetizate.

Criza pedagogiei moderne – orice criză este panicardă, distructivă şi neputincioasă, dacă nu este corect gestionată -, pedagogia fiind determinată social-istoric să evolueze/să migreze de la o paradigmă la alta, de la o teorie la alta, noile modele umane desfiinţându- le sau diminuându-le pe cele anterioare – constă anume în faptul centrării sale preponderent pe o paradigmă/o teorie. Omul însă este cea mai complexă fiinţă, deci şi schimbarea sa prin educaţie impune cu necesitate reconsiderarea permanentă a cadrului paradigmatic, întru stabilirea celui mai potrivit pentru educaţia hic et nunc. Altfel spus, criza pedagogiei moderne nu stă în incapacitatea sa de a formula o nouă paradigmă educaţională, ci în tradiţia de a centra educaţia pe o singură paradigmă. Şi, deşi la nivel teoretic îngustarea epistemologiei educaţiei nu este admisă, fiind reţinute ca valabile toate ideile, conceptele, principiile, teoriile şi paradigmele (*Cf.:* ŞEDE, 2007), la nivel praxiologic lucrurile au rămas neschimbate. Competenţa a fost relansată iniţial drept element principal în evaluarea unei capabilităţi profesionale, dar, trecând peste valoarea sa de element/reper pentru evaluarea unei potenţialităţi raportate la o sarcină *concretă* de lucru, a avansat nemotivat până la calitatea de entitate definitorie a educaţiei.

S-a întâmplat deoarece, odată cu intrarea progresivă a calculatorului în procesul de învăţare şi în cel de cercetare cu date, informaţii şi operaţii generalizante şi universal accesibile, în această perioadă constituindu-se şi Uniunea Europeană, care avea nevoie de un filon teoretic unic pentru învăţământul din statele-membre, s-a considerat că şi educaţia poate fi construită pe un singur algoritm. Iar algoritmul se ţine pe un prototip epistemic (idee, concept etc.). Aşa s-a ajuns la competenţă, a cărei calitate

fiind artificial lărgită de la o potenţialitate în raport cu o sarcină concretă/ obiectiv operaţional la formaţiuni complexe şi mega-complexe, precum abilităţile, comportamentele, reprezentările, viziunile – i s-a atribuit rolul de entitate absorbantă a tuturor entităţilor educaţiei.

Dar documentele UE cu privire la educaţie sunt totuşi foarte precaute în decretarea de paradigme educaţionale. *Cadrul de Referinţă al Competenţelor pentru Cultura Democratică* (CRCCD), de ex., nici măcar nu recomandă formarea-dezvoltarea competenţelor ca acţiuni ale instruirii prin fiecare unitate de conţinut, cu atât mai mult nu le impune (*Cadrul de referinţă*, 2018), poziţie reiterată şi vizavi de formarea celor opt tipuri de competenţe-cheie. CRCCD defineşte competenţa/ Competenţele exclusiv drept valori ale cetăţeanului european/ Cetăţenia democratică şi nicidecum drept entităţi care să substituie întreaga cultură generală sau profesională, care le este formată educabililor în toate tipurile de învăţământ formal.

Lectura analitică a documentelor UE descoperă însă o trecere bruscă de la generalităţi la recomandări punctuale, de ex., de formare a competenţei pentru democraţie, 55 din 91 pagini ale documentului citat reprezentând un ghid obişnuit pentru cadrele didactice (*ibidem*, p. 37-91).

Dar abordarea preponderent pragmatică a fenomenelor educaţiei întotdeauna a fost atractivă la moment şi distructivă pe termen lung, căci euforia „noului" încântă, dar „nu dă de mâncare" – nu alimentează baza conceptual-teoretică a educaţiei cu noi valori epistemice, ci joacă pe efectul imediat, lipsit de perspectivă. În context, entităţile mega-complexe pot fi validate doar prin proba adevărurilor multiple. Astfel, imediat ce competenţa a fost supusă probei artistic-esteticului, care deţine potenţialitatea adevărului multiplu (fiecare operă de literatură şi artă este adresată tuturor oamenilor şi fiecărui receptor în parte), s-a văzut că ea nu răspunde esenţial acestui criteriu. Şi nici ar putea să răspundă, căci sec. al XX-lea (Vîgotschi, 1973; Lupaşcu, 1982; Heidegger, 1982; Jauss, 1983; Mukarovsky, 1974; Eco, 1996 ş. a.), după I. Kant (care le-a definit în formulă filosofică în sec. al XVIII-lea), a consfinţit pentru operele de literatură şi artă calitatea de obiecte specifice de cunoaştere: acestea sunt create dublu, de către autor, apoi re-create de către fiecare receptor – şi nu doar raţional, ca în cunoaşterea ştiinţifică, ci mai ales emoţional-afectiv, în baza experienţelor de viaţă şi celor literare şi estetice ale individului (H. R. Jauss). Este clar că nu putem pretinde tuturor elevilor (dar şi oricărei altei categorii de receptori) să demonstreze aceleaşi experienţe de viaţă, literare şi estetice, deci nu avem dreptul nici să pretindem de la ei aceleaşi „competenţe" literare şi artistice, deoarece fiecare dintre ei şi-a dezvoltat o anumită percepţie, imaginaţie, gândire şi creaţie artistică, care nu vor fi identice cu ale celorlalţi receptori, chiar dacă aceştia sunt elevi din aceeaşi clasă.

Se vede că acest adevăr a fost înţeles, până la urmă de autorii CRCCD: în dezacord cu potenţialitatea cea mai mare a literaturii şi artelor de a dezvolta cultura democratică, aceştia nici nu pomenesc de vreo competenţă

literară sau artistică care să răspundă formării culturii democratice (*Cadrul de referinţă*, 2018). Cazul îşi are originea în didactica clasică, construită exclusiv pe cunoaşterea ştiinţifică, care este diferită de cunoaşterea artistic-estetică (Pâslaru, 2017). Din această cauză, presupunem, ignorarea/ necunoaşterea principiilor educaţiei literare – *Cadrul de referinţă pentru profesorii de literatură* (CRPL) nu oferă o definiţie a *competenţei literare a studioşilor,* dar structurează anumite niveluri de formare a acesteia (*Cadru de referinţă,* 2022).

În schimb, o atenţie nesperat de mare i se acordă definirii-formării-dezvoltării *competenţei de comunicare*. Conform *Cadrul european comun de referinţă pentru limbi* (CECRL), competenţa de comunicare se constituie din: competenţa lingvistică, competenţa sociolingvistică şi competenţa pragmatică, acestea fiind şi constantele specifice noţiunii *competenţă comunicativ-lingvistică* (*Cadru european*, 2003).

Competenţa lingvistică, conform CECRL, sintetizează cunoştinţele şi deprinderile lexicale, fonetice, sintactice şi alte dimensiuni ale sistemului unei limbi, independent de valoarea sociolingvistică a variaţiilor sale şi de funcţiile pragmatice ale realizărilor sale.

Competenţa sociolingvistică/socioculturală este raportată la parametrii socioculturali ai utilizatorului limbii; afectează puternic orice comunicare între reprezentanţii diferitor culturi.

Competenţa pragmatică trimite la utilizarea funcţională a resurselor lingvistice (realizarea funcţiilor comunicative, a actelor de vorbire), bazându-se pe schemele sau descriptorii schimburilor interacţionale; ea se raportează la „măiestria discursului, coeziunea şi coerenţa lui, la identificarea tipurilor şi a genurilor de texte, a efectelor de ironie şi de parodie" (*ibidem,* p. 91).

Generalizat, documentele UE însumează caracteristici ale *competenţei de comunicare,* precum:

- este un concept dinamic, ce depinde de negociere a sensului dintre două sau mai multe persoane care deţin o legătură directă cu acelaşi domeniu;
- se referă la diverse situaţii de comunicare (scrisă/orală etc.);
- depinde de un context anumit, iar succesul realizării – de înţelegerea corectă a contextului şi perceperea experienţei noi;
- este relativă şi dependentă de cooperarea tuturor participanţilor;
- reprezintă un ansamblu integrator prin stăpânirea globală a unei categorii de situaţii complexe, prin mobilizarea unor resurse diverse, prin trimiterea la acţiune, prin utilizarea eficace a unui ansamblu de resurse.

Constatăm că exegeţii UE ai competenţei de comunicare nu se referă şi la potenţialităţile acesteia decât la modul general, în special la competenţa de comunicare artistică şi literară-lectorală, care reprezintă o negociere de sensuri între autor şi receptor/ Cititor, recunoscuţi drept cel de al doilea subiect, re-creator, al operei de artă/literare, adeveritori ai acestora

(M. Heidegger). Căci în domeniul artei şi literaturii comunicarea şi competenţa de comunicare, în calitate de valori culturale (= cultivate persoanei), revendică statute de creatori de limbă/limbaj şi pentru receptor/ Cititor.

În R. Moldova termenul *competenţă* a fost preluat mai târziu, după 1998, odată cu realizarea reformei în învăţământul preuniversitar, prin elaborarea Curriculumului Naţional, axat pe triada: cunoştinţe, capacităţi/ Competenţe şi atitudini (Curriculum, 1996). Constrânşi de limitele formării profesionale, de accesul limitat la sursele de informare din occident, autorii Curriculumului Naţional au dezvoltat conceptul de competenţă din teoria conţinutului învăţământului, elaborată de nume de referinţă din arealul sovietic – Kraevski, Skatkin, Vîsoţkaia ş. a. (*Teor*. *osnovî*, 1983). S-a stabilit că în cadrul procesului instructiv-educativ competenţa se poate forma prin activităţi de integrare. Activitatea de integrare reprezintă situaţia în care elevul integrează cunoştinţele, priceperile, atitudinile. Deoarece sursele teoretice, metodologice şi discursurile practice care au urmat primelor documente ale reformei învăţământului tratau competenţa în mod diferit, iar uneori şi greşit (mai continuă s-o facă şi azi), subsemnatul a marcat o caracteristică principială a competenţei: faptul că ea reprezintă *o achiziţie a personalităţii elevului*, demonstrată şi de predicatele *a şti să faci, a fi în stare să*…, *a putea să*…, *a fi capabil să*… (Competenţe, 2014; Pâslaru, 2013).

Am precizat, de asemenea, că, în calitate de componentă a competenţei, *capacitatea* urmează a fi înţeleasă în sens îngust (de a realiza o operaţie), iar în sens larg – drept cea mai generală potenţialitate a personalităţii (*ibidem*).

Clasificarea competenţelor.

A. *După aria de manifestare*, competenţele sunt clasificate în:

● *universale* – proprii şi aplicabile în orice gen sau formă de activitate umană;

● *generale* – care se manifestă/se formează într-un domeniu de cunoaştere/ activitate umană; de ex., competenţa comunicativ-lingvistică, competenţa artistic-estetică;

● *specifice* – componente ale competenţelor generale, realizabile într-o sferă relativ îngustă, precum *competenţa lingvistică* drept constituentă a *competenţei de comunicare*, *competenţa de lectură* drept componentă a *competenţei literare-lectorale* sau a *competenţei artistic-estetice* (*Cf*.: Perrenaud, 1998; Pâslaru, 2014; Pâslaru, 2013).

B. *După tipul de potenţialitate*, într-o amplă varietate, cuprinzând toate domeniile activităţii umane, precum:

I. empirice, religioase, artistic-estetice, ştiinţifice sau: aplicativ-tehnologice, artisticestetice, ştiinţifice;

II. *aplicativ-tehnologice,* în: comunicative, ludice, uzuale;

III. *comunicative*, în competenţe de comunicare uzuală, artistic-estetică, ştiinţifică etc.;

IV. *artistic-estetice,* în competenţe de lectură, analiză literară, de hermeneutică literară (comentare-interpretare), critic-literare, de cercetare literară, de creaţie literară etc., etc. (*Competenţe*, 2014).

Componente ale competenţei de comunicare sunt considerate *competenţa lingvistică, competenţa verbală* sau *discursivă, competenţa sociolingvistică* (mijloacele lingvistice în corespundere cu situaţia comunicativă), *competenţa socioculturală* şi *competenţa strategică* (selectarea strategiei/metodologiei adecvate realizării sarcinii comunicative) (*Cadrul european*, 2003).

CECRL distinge: competenţe generale şi comunicative; competenţe de comunicare lingvistică; competenţe generale individuale (se bazează pe cunoştinţe: *savoir – a şti*; deprinderi: *savoir-faire*; competenţa existenţială: *savoir-être;* capacitatea de a învăţa: *savoir-apprendre*).

Competenţa de comunicare lingvistică este alcătuită din câteva părţi componente: lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică (*ibidem*, p. 18), fiecare din ele fiind constituită din cunoştinţe, aptitudini şi deprinderi (*ibidem*).

Competenţa lingvistică include cunoştinţele şi deprinderile lexicale, fonetice, sintactice şi alte dimensiuni ale sistemului unei limbi (*ibidem*, p.18), dar şi competenţa lexicală, competenţa gramaticală, competenţa semantică, competenţa fonologică şi competenţa ortografică (*ibidem*, p. 92). La pag. 97 competenţa fonologică apare cu denumirea de *competenţă ortoepică.*

Competenţa existenţială este definită drept „totalitatea caracteristicilor unui individ, a trăsăturilor morale şi intelectuale ale unei persoane, precum şi a atitudinilor comportamentale, care se referă la imaginea despre sine şi despre alte persoane, la caracterul introvertit şi extravertit manifestat în interacţiunea socială. Competenţa existenţială nu este considerată pur şi simplu un ansamblu de trăsături permanente ale unei persoane. Ea include factorii care prezintă produsul diferitor feluri de aculturaţie şi poate fi modificată!" (*Cadrul de referinţă,* 2018, p. 17).

La fel sunt diversificate şi competenţele sociolingvistică şi pragmatică – după domeniile lingvistice, nu ale persoanei, încât nu poţi să nu te întrebi: este competenţa o *valoare personală a educabilului* sau o valoare a sistemului limbii?

Concluzii. Autori de referinţă şi documentele UE definesc competenţa drept:

– valoare formată-dezvoltată individului uman prin educaţie, necesară soluţionării/depăşirii unei situaţii, îndeplinirii unui rol, unei funcţii sau unei misiuni – deci este *o valoare personală* a educabilului/profesionistului, face parte din cultura sa generală/profesională – dar acest lucru nu este recunoscut de nici o definiţie; nu este menţionată pentru competenţă nici trihotomia *element al culturii fizice – element al culturii intelectuale – element al culturii spirituale*;

– valoare generalizată a educaţiei, manifestată în registrul deplin al educaţiei, de la operarea unor activităţi elementare aferente realizării

obiectivelor operaţionale până la calitatea de comportament şi fenomen general de conştiinţă (atitudini, convingeri); capacitate umană în sens larg de autodezvoltare în procesul aplicării;

– având structură triadică permanentă: *cunoştinţe, capacităţi* şi *atitudini*;

– capacitate dependentă esenţial de curriculumul şcolar/referenţialul profesional;

– capacitate transferabilă asupra unor noi situaţii, roluri, funcţii, misiuni.

Este menţionat şi caracterul *transversal* al competenţei, termen pe care-l considerăm nepotrivit competenţei, el negăsindu-se în varianta franceză a *Cadrului european comun de referinţă pentru limbi,* deci e creaţie a traducătorilor moldoveni ai documentului. *Dictionnaire Français en ligne,* de ex., indică sensul *transversal* doar pentru domeniul epistemologic, în opoziţie cu *longitudinal: étude synchronique* şi *étude longitudinale,* de unde se vede clar că competenţa nu poate fi nici transversală, nici longitudinală, ea fiind concomitent nu în două, ci în trei dimensiuni ale cunoaşterii-educaţiei: teleologică, axiologică şi modală. Or, în expresie matematică, competenţa e mai degrabă o construcţie sferică decât una ortogonală.

În mare acceptabile, caracteristicile definitorii indicate de autorii examinaţi (zonele: occidentală, rusă-postsovietică, românească), sunt tot mai insistent prezentate drept constituente definitorii ale unei formaţii capabile/în stare să substituie totalitatea finalităţilor educaţiei, de-culturalizând educaţia – reducând-o la formarea de competenţe şi ignorând caracteristici şi trăsături de personalitate perene precum abilităţile, aptitudinile, comportamentele, trăsăturile caracteriale (afectivitatea, dorinţele, voinţa, curajul, perseverenţa etc.), reprezentările, viziunile.

Competenţa nu este examinată şi ca *potenţialitate* determinată de aria artistică de aplicare a ei. Materiile literar-artistice, aferente formării competenţei de comunicare, de ex., nu reprezintă un domeniu de definire a competenţei pentru sursele examinate.

Fiind recunoscută unitatea structurală a competenţei (cunoştinţe-capacităţi-atitudini), este ocolit caracterul triadic implicit şi esenţial acesteia: unitatea *teleologică* (obiectiv şi finalitate) – *axiologică* (materiile de învăţământ/studiu care o localizează spaţio- temporal) -*procesual-modală* (raportarea/aplicarea exclusiv la obiectivele operaţionale).

Avansate la gradul de finalitate totală a educaţiei, competenţele sunt clasificate cu grave erori criteriale (de ex., valori culturale sunt toate cele opt tipuri de competenţe recomandate de CE, nu doar tipul denumit ”competenţe culturale”), prescriu un cadru limitat de dezvoltare în anii de şcoală generală, limitând astfel nepermis libertatea umană.

Definiţiile competenţei certifică două tendinţe: prima, de limitare a conceptului de competenţă la suma/sinteza cunoştinţelor, capacităţilor şi atitudinilor (toate trei – în sens îngust) necesare îndeplinirii adecvate a unui

rol, executării unei sarcini, şi a doua, de lărgire a semnificaţiei termenului *competenţă* până la conceptul de finalitate generală a educaţiei – de cultură generală şi profesională.

Definiţiile termenului *competenţă* nu reperează pe epistemele formării culturii generale/ culturii profesionale a educabililor: tipurile cunoaşterii, raportul subiect-obiect, subiectivarea obiectului/obiectivarea subiectului etc.; neagă competenţei calitatea de valoare culturală.

Referinţe bibliografice:

1. ARISTOTEL. *Categorii.* Bucureşti: Editura Humanitas, 1994, 167 p.
2. AUGUSTINUS, Aurelius. *Despre minciună.* Ediţie bilingvă. Bucureşti: Editura Humanitas, 2016, 174 p.
3. BRANDZA, Emil. *Filosofia educaţiunii estetice.* Teză de doctorat. Bucureşti, 1925.
4. *CADRU* de referinţă pentru profesorii de literatură – LiFT-2 [online]. Disponibil: http://ro.literaryframework.eu/ literaryframework.html [citat: 23.09.2022].
5. *CADRUL de Referinţă al Competenţelor pentru Cultura* Democratică/ Consiliul Europei, Strasbourg, 2018, 91 p.
6. *CADRUL european comun de referinţă pentru limbi: învăţare*, *predare*, *evaluare*. *Chişinău: F.E.P.* „*Tipografia Centrală*", 2003. 204 p.
7. *Competenţe ale pedagogilor: Interpretări./* R. Dumbrăveanu, Vl. Pâslaru, V. Cabac. Chişinău: Editura Continental Grup, 2014. 192 p.
8. *CURRICULUM de bază.* Documente reglatoare. / MÎ; CNCE; V. Guţu, Vl. Pâslaru, V. Goraş-Postică et al. Chişinău: TipCim, 1996. 70 p.
9. ECO, Umberto. *Limitele interpretării.* Constanţa: Editura Pontica, 1996.
10. HEIDEGGER, Martin. *Originea operei de artă.* Bucureşti: Editura Univers, 1982, 322 p.
11. https://www.portalhr.ro/definitii-ale-notiunii-de-competenta [citat 09.09.2022].
12. JAUSS, Hans-Robert. *Experienţă estetică şi hermeneutică literară*. Bucureşti: Editura Univers, 1983, 500 p.
13. LUPAŞCU, Ştefan. *Logica dinamică a contradictoriului.* Bucureşti: Editura politică, 1982.
14. Mc CLELLAND, David C. Testing for Compétence Rather Than Intelligence. În: *American Psychologist,* 28, January, 1973, p. 1-14.
15. MUKAřOVSKý, Jean. *Studii de estetică.* Bucureşti: Editura Univers, 1974.
16. PÂSLARU, Vlad. Educaţia literar-artistică (definirea termenului). În: *Didactica Pro*, 2001, nr. 3 (7), p. 45-48.
17. PÂSLARU, Vlad. *Introducere în teoria educaţiei literar-artistice*. Bucureşti: Sigma, 2013, 198 p.
18. PÂSLARU, Vlad. *Prolegomene pentru o didactică a artelor.* Ediţie bilingă. Chişinău: Editura Prolibra, 2017.
19. PERRENAUT, Philippe. *Construire des compétences des Tecole.* Paris: ESF, 1998.
20. POPESCU-NEVEANU, Paul. *Dicţionar de psihologie.* Bucureşti: Editura Albatros, 1978, 784 p.
21. ŞEDE, 2007 = ŞTIINŢELE EDUCAŢIEI: DICŢIONAR ENCICLOPEDIC. Vol. I şi II. Bucureşti: Editura Sigma, 2007, 1295 p.

22. STONES, Edward. *An Introduction to Educational Psychology*. London: Routledje, 2014.
23. *Teor. osnovî*, 1983 = *ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ основы содержания общего среднего образования*. Москва: Изд. Педагогика, 1983.
24. VÎGOTSCHI, Lev S. *Psihologia artei.* Bucureşti: Univers, 1973.

Notă: Articolul a fost realizat în cadrul proiectului de cercetare 20.80009.1606.01 *Valorificarea ştiinţifică a patrimoniului lingvistic naţional în contextul integrării europene,* Institutul de Filologie Română „B. P.-Hasdeu".

CZU:811.135.1'37'367.625
https://doi.org/10.52505/filomod.2022.16.19