

ELENA DIMITRIU - TIRON

# **PREJUDECATĂ ȘI SPECTACOL**

la granița dintre două lumi

Editura "Spiru Haret"  
2001

## Cuprins

|                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------|-----|
| Introducere .....                                                  | 5   |
| 1. Mecanisme PSIhosociologice ale puterii ceaușiste .....          | 9   |
| 2. Libertatea ca eliberare sau dezlănțuirea „fiarei” din noi ..... | 16  |
| 3. Normalizarea societății .....                                   | 20  |
| 4. Suferința ca o treaptă .....                                    | 26  |
| 5. Comi-tragicul nostru cel de toate zilele .....                  | 29  |
| 6. Egoism - Altruismul .....                                       | 34  |
| 7. Nevoia de morală - o nouă împăcare cu lumea .....               | 38  |
| 8. Școala părinților .....                                         | 42  |
| 9. Morala ne-moralizatoare .....                                   | 52  |
| 10. Respectul de sine .....                                        | 55  |
| 11. Propuneri de ideal .....                                       | 60  |
| 12. Mass-media a cât-a putere în stat? .....                       | 65  |
| 13. Educația non-conflictualității .....                           | 70  |
| 14. Ethosul salvator al DATORIEI .....                             | 112 |



**Editura**  
**"Spiru Haret"**

**Casa Corpului Didactic**

Str. Octav Botez, nr.2A, Iasi, 6600  
telefon:032/210424; fax: 032/113771;  
adresa e-mail: ccd@mail.dntis.ro

Coperta: *ing. Daniel DIMITRIU*

**ISBN 973-9259-96-0**

© Editura "Spiru Haret"

### Introducere

*Cele două lumi la care ne raportăm printr-o grilă de lectură psiho - socială sunt comunismul românesc și societatea post - totalitară românească. Trecerea de la comunism la o altă societate se realizează printr-o cale total necunoscută omenirii. Care este aceasta, în ce constă din punct de vedere psiho-socio-logic această cale de „întoarcere în viitor”?*

*Dacă pentru „actorii” care trăiesc această trecere ea este neatrăgătoare și chinuitoare, pentru cercetare s-a constatat că cele mai fertile perioade din istoria societății omenesti sunt cele de trecere, de confruntare, de conflict. Ce poate fi mai tentant pentru un spirit căutător veșnic viu decât răstrunarea unei lumi vechi și zămislirea lumii noi?!*

*„Facerea lumii” este o perioadă de mișcare, de transformare, de organizare sau de haos? Aceasta-i întrebarea! Către ce fel de lume ne îndreptăm?*

*Am folosit termenul de pre-judecată în sensul de idee, imagine, credință, mentalitate vehiculate în câmpul psiho-social înainte de elaborarea acestei lumi noi, la graniță între cele două lumi.*

Spectacolul „elaborării” acestei lumi noi - care se vede cu ochiul liber - considerăm că este cea mai caracteristică particularitate a perioadei de tranziție pe care o parcurgem.

Exhibarea impulsurilor sociale, generalizarea agresivității, pendularea societății între conflict și apatie, între conservatorism și radicalism, schimbările petrecute peste noapte sunt semnale ale caracterului spectacular al perioadei de nesfârșită tranziție.

**Pulsiunile instinctuale** din inconștientul colectiv refulate timp de peste 50 de ani își cer „dreptul” la exteriorizare o dată cu răsturnarea dictaturii și cu aruncarea în aer a constrângerilor totalitariste (securitatea, cenzura, foamea).

**Generalizarea agresivității** s-a produs ca răspuns la „revoluția” violentă și la transformările violente petrecute în societate: scăderea drastică a nivelului de trai, apariția unor fenomene economico - sociale necunoscute înainte ca șomajul etc. Creșterea alarmantă a numărului de omucideri, pruncucideri, sinucideri, degradarea relațiilor intrafamiliale și inter-individuale, confiscarea treptată a străzii de către „forțele” delincvențiale sunt exemple ale generalizării agresivității pe plan social.

**Normalitatea** societății românești post - totalitare ridică din ce în ce mai multe semne de întrebare: mai au familia, școala, mass-media vreun rol în echilibrarea societății?

Sunt probleme și întrebări care apar și așteaptă răspuns. Acest proces - ne interesează - de elaborare perceptivă și mentală a unei noi realități care transformă obiectele sociale (persoane, contexte, situații) în categorii simbolice în valori și credințe (K.S. Serge Moscovici coordonator) A. Neculau, Soc. Șt. și Teh. S.A. București, 1995.

Dacă în prima parte a lucrării se constată, se analizează și se interpretează noul context psiho - social în partea a doua se formulează soluții la problemele descoperite se propune o strategie **socio - etico - terapeutică** de anvergură, pentru însănătoșirea societății pentru repunerea în drepturi a valorilor autentice. Aceste exerciții de meditație la granița dintre două lumi se adresează studenților și tinerilor cercetători din domeniul științelor sociale care sunt chemați să răspundă într-un fel sau altul provocărilor sociale.

### **Mecanisme PSIhosociologice ale puterii ceaușiste**

Mirajul puterii nu i-a atras numai pe cei slabi ci și pe cei puternici, însă numai ce-i slabi (nu numai cu firea) s-au lăsat dominați, orbiți și devorați până la urmă de PUTERE.

Când puterea, din mijloc pentru atingerea unui scop, devine SCOPUL însuși, ea se transformă într-o cursă în care-și pierde capul toți cei slabi, fricoși, nevolnici care-și închipuie că PUTEREA, îi va vindeca de toate bolile. Și până la un punct așa este: cel mic devine cel mare, cel sărac devine cel bogat, cel slab devine cel puternic. Toate acestea ar putea fi explicate printr-un fenomen de inducție pozitivă de la putere (sistem) la persoană (element).

Potrivit teoriei generale a sistemelor (Bertalanffy), sistemul reprezintă un întreg, sinteza originală a elementelor interdependente, dar ireductibile la acestea. Identificându-se sistemul (PUTEREA) cu unul din elementele sale (autocratul) se săvârșește eroarea fundamentală care va atrage după sine dezintegrarea ambelor. Când elementul își depășește limitele firești nerespectând relația de subordonare, își pierde și statutul său de element și posibilitatea integrării într-un tot.

Puterea ceaușistă nu este așa cum s-a vrut cu totul și cu totul originală; ea face parte dintr-un sistem, sistemul comunist și are deci caracteristicile sistemului duse într-adevăr până aproape de ultimile sale consecințe.

Orice fenomen istoric are o anumită logică general valabilă de desfășurare în timp între limitele ascensiunii și decăderii.

Analizând istoria ceaușismului după criteriul puterii se pot desprinde 3 faze: ascensiune, stagnare, morbiditate; ultima fiind o formă lentă de decădere care ar fi prelungit la nesfârșit decăderea dacă nu s-ar fi acumulat în explozia revoluției.

În fiecare fază au acționat mecanisme psiho-sociologice specifice. În prima fază:

1. - **Simpatia** poporului pentru un conducător „provenit” din popor („origine sănătoasă”) bazată pe ideea legăturii directe între putere și popor. Acest mecanism a funcționat din inerția ignoranței poporului în legătură cu originea reziduală a conducătorului.

2. - **Nevoie de protecție** a celui mic (ceaușescu) de către cel mare (poporul). Există o tendință inconștientă de a proteja pe cel mic (la modul fizic dar nu numai).

3. - **Respectul** pentru cel mic (cizmar) ajuns în funcția cea mai mare (președinte). Lipsa unei legături directe și firești între calitățile personale și statutul posedat crează iluzia unei relații magice, miraculoase care scapă logicii obișnuite. Ignoranța și speranța sunt cei mai buni nași ai idolatrizării.

Însă această fază nu a durat prea mult și mecanismele ei au început să fie înlocuite cu altele mai eficiente (epoca stagnării).

Pe măsură ce problemele economice, politice, sociale, culturale, se complicau se face simțită tot mai mult dificultatea rezolvării acestora până când această dificultate se statornicește în 4. **Incompetența**. Dar cum poate fi folosită incompetența pentru slujirea puterii?

Incompetența este mai utilă chiar decât competența. Pe competență nu te poți baza, ea este diversă, schimbătoare, critică. Pe când incompetența este unică, statornică și supusă. Și ca să nu sară în ochi, incompetența trebuia acoperită cu ceva, însă nu cu ceva obișnuit ci cu proiecte gigantice pe măsura ei. Cu cât era mai mare incompetența reală cu atât creștea nevoia de a produce noi și gigantice realizări: întreprinderi megalitice, canale, palate, bombe.

**MEGALOMANIA** începe să crească în progresie geometrică odată cu creșterea incompetenței. Sigur că un sâmbure exista încă din fragedă copilărie, dar el nu putea crește în curtea părintească care era prea strâmtă de aceea a părăsit-o pentru lumea cea largă. Rezultatele imediate ale megalomaniei au fost foamea, frigul, întunericul, care din efecte au devenit cauze, motoare ale înaintării României pe calea societății socialiste multilateral dezvoltate. Foamea, frigul, întunecul sunt mijloacele cele mai perfecționate ale 6. - **MANIPULĂRII MASELOR**. Ca și cum nu ar fi fost suficient acest rău în sine. De aici începe adevărata „artă” de a „guverna”: „le mai arunci un ciolan și încep din nou să se gudure, le mai faci o promisiune și dacă n-ar fi speranța n-am mai avea nimic!”

Redus la dimensiunea animalică de a trăi pentru a mânca, omul se comportă ca atare; își consumă tot timpul, toată energia pentru a supraviețui.

Și totuși unde sunt intelectualii? Ce fac intelectualii? La început intelectualii au subestimat forța animalică, primitivă a sistemului ceaușist și astfel dușmanul prea „slab” primitivismul, s-a dovedit a fi prea puternic. Intelectualii nu au fost loviți numai la capitolul existență

materială, pentru că acolo lovitura nu era fatală, ci la un produs mult mai scump, de lux, gândirea.

7. - **SPĂLAREA CREIERELOR** este recrearea lumii după chipul și asemănarea sa (în concurență cu divinitatea). Șiretenia a fost mascată în inteligență, încăpățânarea în voință, fanatismul în pasiune, lipsa personalității s-a transformat în cultul personalității. Ridicarea mediocrității la rang de supremație a fost lovitura de grație dată valorii.

Dar care au fost instrumentele subtile și pertinente ale acestui act gospodăresc de spălare ... a creierelor. Simplu: minciuna, corupția, frica.

8. - **MINCIUNA**. La început cu o „firească” îngrășare căci era în creștere, apoi cu o îngrășare din ce în ce mai sistematică, (cum nimic nu s-a făcut în țară) ajungând la obezitate instituționalizată. Dar această obezitate a minciunii avea sensul ei să servească tiranul și tirania. Comunismul era destinat să atingă cotele maxime. Și dacă realitatea nu-l putea ajuta, MINCIUNA era inventată pentru aceasta, era lăsată moștenire de înaintași (tătuca Stalin). Dar nu era o minciună pur și simplu era surogat de adevăr, pentru că adevărul nu mai era nici cunoscut, nici gândit nu numai de ceilalți ci de însuși MINCINOSUL CEL MARE. Minciuna se transformase în **autoînșelare**, apropiindu-se cu pași mari de maladie.

9. - **CORUPȚIA** este fructul inculturii a lipsei de caracter, a intereselor mărunte, și totuși cum poate fi corupt nu un om, doi, ci un popor, inteligent, cinstit, viteaz ca poporul român? Pentru că trebuie să recunoaștem că luasem o aliură din ce în ce mai asiatică folosind angrenajul original și nu prea al sistemului p.c.r. (pile, cunoștințe,

relații). Nimic nu mai rămăsese, neatins din umbra corupției. Un conducător absolut își crease lumea după chipul și asemănarea sa. Fiind un maestru al răului, al corupției, Ceaușescu reușește prin **inducție** să dirijeze perfect orchestra corupției. Recompensând corupția prin toate pârgghiile puterii și pedepsind cinstea întărește această condiționare la rău.

10. - **FRICA**. Iată un mecanism foarte bine cunoscut din interior și foarte bine folosit în exterior. Numai un mare fricos putea cunoaște atât de bine forța de neînvins a fricii, puterea ei de a ucide orice inițiativă, orice speranță, orice zâmbet. Frica la început bine determinată de foame, boală, moarte iar apoi treptat **starea de frică**, FRICA pur și simplu, **mijlocul cel mai economic** de dezumanizare, de reducere la gradul de obiect.

11. - **CERCUL VICIOS** „din greșeală în greșeală la victoria finală!”. Greșelile erau prea multe pentru a mai da înapoi. Recunoașterea uneia singure ar fi declanșat o reacție în lanț de recunoaștere a altora, până la dezvăluirea erorii sistemului.

**Faza morbidă** cu virușii ei: resemnarea poporului, generalizarea răului, sadismul contradicției între vorbe și fapte, izolarea pe plan internațional, psihoza în mase, comedia puterii.

Faza morbidă ar putea fi definită ca o adaptare maladivă a bolnavului (poporul) la boală (ceaușism). Nevoia de putere se dezvoltă ca un cancer, cu atât mai aberant, cu cât era mai lipsită de conținut, aproape ireală, jucându-se o dureroasă comedie a puterii. Formă fără fond, această comedie, depășise de mult limitele tragicului. Nici **foametea** într-o țară fostă grănar al Europei nu mai impresiona pe

nimeni. Era parcă o întrecere sado-masochistă între conducător și popor: el cât de mult poate strânge șurubul, noi cât de mult putem răbda. Și să nu dea Dumnezeu omului cât poate duce! Iar celelalte căldura, lumina, cultura, deveniseră prin comparație mofturi, obiecte de lux. Această capacitate de rezistență izvorâtă din călirea istorică a românului în nevoi și sărăcie și dintr-un *bun simț* străvechi popular, se denaturase într-o rezistență morbidă, asemănătoare cu resemnarea în fața morții.

Răul are o capacitate de proliferare mai mare decât binele, cu atât mai mult în faza de dezvoltare morbidă a acestuia. Iar românul este un tip uman cu o psihologie pozitivă înclinat spre bine nu spre rău. Deci nu are aptitudinea nici de a săvâși, dar nici de a se opune răului. De aceea, ne-am putea pune întrebarea legitimă, dacă „geniul” răului a fost român?

Românul e optimist, ospitalier, hâtru. Simțul umorului - care s-a transformat tot mai mult în a face haz de necaz a fost încă un pilon al acestei rezistențe cristianice.

### 12. *Sadismul contradicției între vorbe și fapte*

La începutul puterii ceaușiste vorbele aveau acoperire în fapte cel puțin pentru un prezent imediat și pentru un viitor necontrolabil. Însă utopia sistemului avea să-și pună amprenta tot mai mult pe această realitate schilodită de constrângereile procustiene. Faptele se îndepărtează tot mai mult de vorbe până când ajung la polul opus:

- epoca luminii într-o țară cufundată tot mai mult în întuneric în toate sensurile;
- epoca de aur într-o sărăcie lucie;

- savanta analfabetă;
- cel mai iubit fiu în realitate cel mai urât reprezentant al nației.

### 13. *Izolarea pe plan internațional*

Independența necesară pe care s-a bătut monedă atâta timp a fost transformată în izolare pe plan internațional drept încununare a incompetenței, inflexibilității și îndobitocirii conducătoare. Independența a fost transformată într-o adevărată cortină de fier dincolo de care nu se auzeau gemetele suferinței.

14. *Psihoza în mase*. Cu mijloace primitive, dar duse până la ultimile lor consecințe - foamea, corupția, umilința - puterea ceaușistă a creat o lume a umbrelor, o lume bolnavă, contaminând până și rezervele profunde de regenerare a poporului.

15. *Comedia puterii*. Toate mecanismele puterii erau golite de conținut, rămăseseră numai formele, numai iluziile puterii. Această lume de iluzii era ca un balon care trebuia spart, dar numai din interior. O lume trasă de sfori în care sforarul central era el însuși nebun și încurcase toate sforile.

### Libertatea ca eliberare sau dezlănțuirea „FIAREI” din noi

Comunismul românesc nu a fost o „cortină de fier” ci o închisoare, o „cușcă” imensă în care societatea a fost forțată să intre strivindu-i-se tot ceea ce avea mai omenesc - libertatea pentru a fi redusă la animalitatea sa decerebrată. Comunismul a fost o „cortină de fier” în țări ca R.D.G., Polonia, Ungaria, Cehoslovacia, acolo unde aceasta „cortina” acoperea și alte idei și acțiuni, dizidente, necomuniste sau anticomuniste.

La noi, dictatura totalitară a fost atât de radicală încât a transformat organsimul viu al societății într-un monstru. A nu gândi cu propria sa minte (distrugerea elitelor), a nu-și exprima propriile sentimente religioase, artistice (cenzura), a nu acționa după deciziile proprii demografice economice erau *directive de partid și de stat* duse la îndeplinire până la ultimile lor consecințe: anularea spiritualității și nașterea „fiarei” sociale. Puterea totalitară a inhibat prin controlul absolut mecanismele de autoreglare ale societății, transformând-o într-o „fiară”, într-un „monstru instinctual”. Astfel încât în decembrie 1989 revoluția nu a cucerit libertatea ci a declanșat eliberarea „fiarei” dezlănțuirea „fiarei” din noi. Așa cum în bolile psihice: demențe, deliruri cronice, nevroze atunci când cenzura dispare ies la suprafață pulsuniile, în societatea „bolnavă” - comunistă, ridicarea constrângerii produce ca prim efect deliberarea instinctelor sociale primitive: ura, crima, imoralitatea socială.

Violența naște violență.

Trei tipuri de violențe au dat naștere „fiarei” fie și postdecembriste: violența sistemului politic comunist, violența revoluției și violența schimbărilor postdecembriste.

Violența sistemului politic comunist - care a folosit constrângerea până la ultimile sale consecințe: dictatura totalitară a zămislit în mod aparent un supus non-violent dar în fond plin de *ură*. Ura reprezintă o sursă energetică negativă cu o forță de distrugere greu de controlat.

Violența revoluției decembriste - miile de morți - în realitate sau în imaginație - s-a constituit în „păcatul original” care a generat la nivelul societății sentimentul de *vină* mai mult sau mai puțin asumată.

Schimbările socio-politice post-decembriste: răsturnarea guvernelor, mineriadele, „bătăliile” etnice au fost ele însele violente. Ura, vina, schimbarea violentă s-au înșinuat în inconștientul colectiv al societății menținându-l în sfera agresivității.

Dar constrângerile au fost exercitate în mod sistematic nu numai asupra spiritualității din om ci și asupra instinctelor de supraviețuire individuale sau colective ale „speciei” de români.

Înfometarea comunistă, a dus prin mecanismele compensației la exacerbare a căutării hranei, la transformarea ei dintr-un mijloc în scop în sine post-decembrist.

Scăderea nivelului de trai până la „cota de avarie” a societății post - totalitare a menținut „fiara” în zona instinctuală a luptei pentru supraviețuirea alimentară.

Lipsa de apărare în fața „inevitabilului” comunist a determinat

în inconștientul colectiv exacerbara *instinctului de apărare* până la forma sa opusă: războiul tuturor împotriva tuturor. Cearta post-decembristă devine universală: acolo unde cel puțin doi români se întâlneau, intrau în conflict. Toate criteriile, de judecată, au fost puse sub semnul întrebării. Toate normele comune ale societății erau în stare de dizolvare.

Atentatul la libertatea de perpetuare a „speciei” de români (controlul nașterilor, interzicerea avorturilor) a declanșat eliberarea „fiarei”, a instinctului sexual în forma lui primitivă incest, viol, sado-masochism.

Sfârșitul unei lumi violente - comunismul românesc - prin violență - revoluția din decembrie 1989 dă naștere la violență: societatea post-decembristă. O lume născută din ura zăgăzuită, din minciuna atotstăpânitoare, din vină și violență nu poate fi decât violență.

Principiul psihanalitic al *defulării instinctuale* poate explica violența societății românești post-totalitare. Modelul psihanalitic freudian se aplică în mod surprinzător societății comuniste românești în care dictatura politică totalitară se constituie în „cerberul” care cenzurează toate pulsunile vieții sociale generând, un supraeu populat de interdicții comune (spațiu al morții) și un inconștient monstruos, instinctual dar viu.

Din perspectiva teoriilor social-istorice este ca și cum toate privilegiile civilizației ar fi fost șterse din lume printr-o catastrofă și aceasta s-ar fi întors prin aceleași faze preistorice de canibalism fizic sau spiritual, de omucidere, pruncucidere, sinucidere, într-o tendință

repetitiv - istorică de autodistrugere și recreare a speciei. Ea trebuie să-și consume rezervele inconștiente de agresivitate pe care le-a acumulat cel puțin în perioada comunistă.

Revoluția decembristă *continuă* și acum (după 10 ani) în această formă - normală pentru revoluții - de purificare prin sânge, de mântuire de „păcatul original” de a se spăla de *vină* de a re-deosebi binele de rău.

Revoluțiile cer propriul lor tribut pe care îl plătesc generațiile viitoare. Comunismul se „răzbună” și după moarte prin multiplicarea forțelor răului: - înmulțirea în proporție geometrică a furturilor, a violurilor, a crimelor - agresarea familiei, a școlii, a străzii ca instituții, - mediatizarea violenței care se înscrie în aceeași arie a agresivității ca violența însăși. Comportamente și mentalități „premiat” de comunism se perpetuează mai mult sau mai puțin conștient până când societatea nou-născută va fi capabilă, purificată de vină să genereze noi criterii valorice, noi comportamente.

O nouă piramidă a valorilor se recrează pornind tot de la trebuințele biologice spre cele de auto-realizare (Maslow)<sup>1</sup> dar după alte criterii valorice, după legitățile firești ale societății eliberate și libere.

Cu o condiție sine qua non: autodistrugerea societății vechi să nu ducă la autodistrugerea speciei!

<sup>1</sup> Lvon Bortalanffy, - *General System Theory* - G. Brazzilca M.y. 1973.

## Normalizarea societății

Dacă o persoană poate fi normală sau anormală, sănătoasă sau bolnavă, aceste caracteristici se pot aplica și societății?

Normalitatea este o noțiune relativă, variabilă de la un mediu socio - cultural la altul, este ceea ce se manifestă mai frecvent într-o societate dată, ceea ce se referă la o normă.

Anormalul reprezintă ceea ce este în afara normelor, ceea ce nu se încadrează în normă. El implică referința la un grup determinat și la un model abstract stabilit anterior.

Pe curba lui Gauss normalul se plasează în zona de frecvență maximă a valorilor iar anormalul reprezintă abaterea de la valoarea și semnificația generală a fenomenului, a modelului respectiv.

Dacă se aplică persoanelor raportate la o anumită societate dată, pentru a deplasa această caracteristică la întreaga societate este necesară lărgirea contextului socio-cultural în care integrăm această societate. Lumea dincolo de granițele etnice și culturale ar putea reprezenta un astfel de context socio-uman iar societatea ar putea fi comparată cu acel model abstract al organizării sociale în general sau cu o altă societate.

Care sunt elementele specifice structurării unei societăți? Toate modelele sociologice și psiho - sociale ale organizării sociale se referă la aceleași caracteristici: realizarea unei ierarhii sociale - relații de cunoaștere, comunicare, influență între membrii comunității - apariția unor norme de grup acceptate și asumate la nivel grupal. (A. Comte, G. Tarde, E. Dürkheim, S. Freud).

Normalitatea unei societăți considerăm că este dată de *coeziunea* membrilor ei, de *acceptarea* lor reciprocă, de *acțiunea* lor potrivit normelor comune, social - benefice.

În dezvoltarea istorică a societății s-au diferențiat perioade de *evoluție* predominant „normale” adică păstrătoare a vechilor norme și perioade de *revoluție* predominant anormale de schimbare radicală care au răsturnat vechile norme.

Problema care se pune este în ce măsură răsturnarea normelor unei societăți date, conduce la o nouă societate mai bună, sau care afectează însăși esența organizării sociale: consensul.

Societatea este în sine *constrângătoare* asupra individului pe care îl „obligă” să se supună interesului general, să se subordoneze, să-și coordoneze acțiunile cu membrii societății. Pe de altă parte omul natural, spontan cedează de bună - voie o parte din drepturile sale primind în schimb de la societate: o stare de securitate, certitudine, încredere.

Este vechea și mereu noua idee a „contractului social” de la Platon până în prezent, înțeles ca o caracteristică a mecanismelor sociale care acționează în sensul gestiunii intereselor personale, a subordonării acestora vieții în societate, a căutării permanente a compatibilității cu interesul general al societății.

Atunci când „îmblânzirea” socială a omului natural duce la îngrădirea lui, a esenței sale, mediul socio-cultural nu mai este securizant ci agresiv.

K. Marx vorbea despre societatea capitalistă „bolnavă” datorită înstrăinării omului de sine, de ceilalți, de muncă. Omul este nevoit să-și

vândă forța sa de muncă și atunci se vinde pe sine însuși. (Manuscrise economico - filozofice din 1844). Capitalismul contemporan „societate a alienării totale” - arată Fromm este formațiunea socială care generează situații nevrotice. După Fromm tehnologizarea întregii vieți, dominația aparatului birocratic exercită o acțiune **traumatizantă**, reprimantă asupra personalității, dezorientează individul, îl lipsește de sentimentul clar al existenței, îl transformă într-o simplă **marfă**, îl reduce la situația de lucru.

Nemaifiind el însuși, autentic, relațiile sale cu semenii cu activitatea utilă sunt grevate de această inautenticitate: economicul ia locul umanului.

**Societățile comuniste** au dat faliment tocmai datorită interpretării egalitariste a umanului. Deși inegali prin naștere și evoluție societățile comuniste au **impus** un egalitarism utopic oamenilor, au generat omul - masă. Comunismul a condus de asemenea la inautenticitatea ființei umane.

K. Horney<sup>1</sup> vorbește despre un mediu socio - cultural amenințător în sine, în ansamblul său.

Acesta este schimbător, inconstant, înșelător, ingrât, nesincer, nedrept, crud. Ea numește această caracteristică a mediului „anxietate fundamentală”.

Trecerea de la comunism la capitalism necunoscută în istorie până în prezent, trecerea specifică țărilor din S.E. Europei dă naștere unui proces inedit, de descoperire a celei de-a III-a cale.

Prin ce se caracterizează aceasta la români? Iată câteva dintre

caracteristicile societății românești post - decembriste care îndeplinesc criteriile horneyene ale societății nevrotice<sup>2</sup>.

1. **Paternalismul** este un complex atitudinal predominant politic dar care a proliferat în întreaga societate. Astfel **nevoia impusă** a unui conducător unic (tătuca) atotputernic, omniprezent și omniscient s-a generalizat în comunism la toate subsistemele sale: social, economic, cultural, științific.

Mentținerea paternismului după 1989 s-a realizat datorită transformării acestei necesități politice impuse într-o **mentalitate psiho-socială** care asigură o oarecare comoditate, o aparentă securitate și lipsă de griji. Firească în perpetuarea sistemului politic comunist această mentalitate autogenerându-se în societatea posttotalitară a devenit unul dintre cele mai puternice blocaje ale schimbării.

Ea are în structura sa psiho - sociologică elemente cognitive de: - interpretare a realității la comandă, de manipulare și acceptare a manipulării - de **așteptare** supusă - de acord total, necritic cu „șeful” - dragoste și ură în același timp.

Conservatorismul politic al românilor are nevoie de un **șef carismatic** care să le promită totul, și în care ei să aibă încredere totală.

Astfel paternalismul post - totalitar a oferit iluzia totalei reciprocități.

De la fascinația în mod paradoxal de tip religios față de liderul totalitarist Ceaușescu s-a trecut la aceiași **nevoie de supunere**, de așteptare a miracolelor, de **vindecare** după dictatură și revoluție.

<sup>1</sup>K. Horney, - *Direcții noi în psihanaliză* - Ed. Univers Enciclopedic, 1995.

<sup>2</sup>K. Horney, - op.cit., p.143.

Paternalismul propune doi termeni: cel care *vrea* să conducă și cel carea *vrea* să fie condus uniți de *credința* comună. Această credință comună a devenit un adevărat *placebo simbolic*<sup>3</sup>. Aruncarea în aer a tuturor credințelor politice prin revoluție a creat necesitatea umplerii golului. Era nevoie de un maestru în psihologia maselor, care să asigure încrederea spontană, admirația fără rezerve, care să evoce trecutul dar și să garanteze viitorul.

2. *Nevoia nevrotică de a se mulțumi cu puțin* de exemplu un loc de muncă mai puțin plătit dar sigur, la stat în *aceiași* localitate toată viața, în *aceiași* activitate toată viața - satisface tendința general umană spre consumul psihic minim, spre stabilitate, siguranță, cunoscut, familiar. Ea este până la un punct înclinația firească a ființei umane spre economia de efort dar mai ales un reflex comunist al dirijismului economic reflectând în același timp incapacitatea societății post - totalitare de a oferi alternative reale ale schimbării, ale asumării riscului, care să contracareze „rezistența” firească la schimbare.

### 3. *Nevoia nevrotică de putere*

Dacă în comunism era normală în noua societate devine patologică conducând la acțiuni de obținere a puterii cu orice preț, introducând criterii nespecifice pentru câștigarea puterii (financiare, sexuale, familiale etc.). Într-o lume nevrotică care nu are încredere în valorile ei socio - culturale și morale criteriile sexuale și financiare satisfac aceiași nevoie de securitate și încredere. De aici proliferarea mafiilor de tot felul: a străzii, a cartierului, alcoolului a drogurilor, a partidelor, a *puterii* ca scop în sine.

<sup>3</sup> Serge Moscovici - *Psihologia socială sau mașina de fabricat zei* - Ed. Univ. Al.I. Cuza Iași, 1995.

*Societatea nevrotică* post - decembristă se caracterizează prin atitudini ambivalente și neclare ca:

- vrea și nu vrea să se schimbe
- vrea să se schimbe dar cu cheltuieli minime
- se reîntoarce la trecut cu fiecare eșec obținut.

Ca urmare se poate vorbi despre o societate bolnavă în care instituțiile fundamentale (familia, școala, mass-media, justiția, guvernul, parlamentul) suferă.

Unele dintre ele recunosc această suferință școala, mass-media, altele sunt ținta tuturor „plângerilor” și reclamațiilor, parlamentul, justiția, altele sunt într-o disoluție alarmantă (familia, strada).

Este nevoie deci de un program socio-terapeutic de mare anvergură care să elaboreze strategii de vindecare a familiei, a străzii, a societății.

Refacerea legăturilor emoționale pozitive între membrii familiei, reducerea efectului corupător al puterii, vindecarea traumatismului stradal de tip mafiot pot conduce la însănătoșirea societății.

## COMI-TRAGICUL NOSTRU CEL DE TOATE ZILELE

Tragicomedia este o specie a genului dramatic în care tragicul și comicul se îmbină în aceeași structură, deznodământul fiind fericit.

*Tragismul antic* a fost cel mai bine reprezentat de spiritul grec-sfășiat de conflictele între om și destinul său implacabil - dar eliberat prin teatru.

*Tragismul modern* s-a manifestat în angoasa nordicilor („a fi sau a nu fi aceasta-i întrebarea!”) dar și în *sentimentele de grijă și vină* ale germanilor asumate în mod filosofic fie înainte sau după război. Spiritul comic, facial, predispus la râs la întâmplări poznașe, de operetă este mai bine reprezentat la francezi și la italieni.

Românii nu sunt nici tragici nici comici. În istoria lor mentalități ce „lasă că merge și așa!”; „să moară și capra vecinului”; atitudini ca *hazul de necaz* au făcut parte din ceea ce am putea numi tragecomicul românesc.

În Caragialia - țara lui Caragiale - atitudini ca „pupat piața independenței” indiferent de partidele din care faci parte sau „interesele scuză mijloacele” continuă și astăzi.

Sloganul latin „pâine și circ” nu și-a epuizat resursele, el este încă surogatul care hrănește criza de identitate a românilor.

Înainte de 1989 dictatura comunistă ar fi fost cel mai prielnic context de naștere a tragismului românesc. Niciodată în istorie spiritul românesc nu a fost mai îndobitocit, mai ane...decât în acea perioadă și

totuși nu tragicul a fost răspunsul generat de dictatura comunistă. Înflosirea producției de bancuri la suprafață și literatura „de sertar” în adâncuri au fost răspunsurile care au salvat identitatea românească potrivit unei mentalități mai vechi „capul plecat sabia nu-l taie!”. O formă de complicitate cu dictatura, o flexibilitate caracterială vecină cu imoralitatea.

După 1989 această vacinătate cu imoralitatea s-a diferențiat în mod „democratic”, s-a generalizat.

Adaptarea la un mediu alunecos, nesigur, „mlăștin” a atins forme „geniale”. Dacă inteligența înseamnă adaptare la mediu, genialitatea românilor s-a manifestat în mod deplin prin această „adaptare” la mediu: politicianismul versalitatea economică, promiscuitatea normală, mimetismul valorilor.

Comi-tragicul românesc a atins noi culimi: bârfa națională, omul potrivit la locul nepotrivit, măiestria ditirambilor.

Nu ne mai înspăimântă nici incestul practicat ani de zile, nici violul bunicilor de către nepoți, nici uciderea copiilor de către mamele lor. Ne obișnuisem cu foametea, cu umilința, cu vinderea sufletului pe arginți.

Nu suntem dotați pentru a plânge. Nici satira sănătoasă nici critica cumoănită, nici povața pilduitoare nu ne mai ajută. Nu suntem dotați pentru a râde.

Îmbinarea între bine și rău, între râs și plâns, între extreme este atitudinea care ne caracterizează cel mai mult acum. Depinde de noi ca această îmbinare să nu fie monstruasă. Comi-tragicul nostru cel de toate zilele. Numai că în dramaturgie el are un final fericit. Atenție la

viață! „A apărut acum, de curând o nouă modă pentru tinerii intelectuali și scriitori ... a regreta că sunt români... Românii sunt deștepți și asta-i împiedică să aibă probleme îi împiedică să aibă drame interioare... Tot ceea ce nu se găsește în Pascal, în Nietzsche, în Dostoievski și în Heidegger... nu are valoare umană... Ei vor îndoili, problematici, eroism iar poporul român îi este străin îndoiala iar despre eroi are o concepție cu totul familială... Este adevărat că poporul românesc suferă de multe păcate, este adevărat că ne lipsesc multe axe - dar aceasta este condiția noastră umană, sunt **posibilitățile noastre de a atinge universalitatea**.” Putem pleca de la ele sau le putem igusa pur și simplu<sup>1</sup>.

Cum putem atinge universalitatea? Prin îmbinarea fericită între tragic și comic, prin restaurarea valorilor autentice: Competența, munca, respectul, demnitatea. Numai așa am putea avea în viața un final fericit!

<sup>1</sup> Mircea Eliade, - „A nu mai fi român” în *Meșterul Manole* -, Ed. Junimea, Iași, 1992.

### Suferința ca o treaptă

„Tot ceea ce nu mă ucide mă face mai puternic”. (Nietzsche)

Ce este suferința? Este ea ceva negativ așa cum ar părea la prima vedere? Este ea ceva pozitiv așa cum susține creștinismul?

**Suferința** este o stare afectivă complexă provocată de o durere fizică și/sau psihică. Durerea psihică fiind specifică omului se poate spune că mai ales omul suferă.

Este necesară suferința? În psiho-patologie ea este criteriul de diagnostic al unei boli sau tulburări psihice (W. Huber)<sup>1</sup>.

În viața de toate zilele se poate face abstracție de suferință, se poate spune că nu există? Suferința are atât o componentă obiectivă (ea există) cât și o componentă subiectivă (este trăită).

Putem considera alături de Epicur că **Binele suprem** este starea lipsită de durere, deci de absența suferinței? Dar este posibilă absența suferinței, sau este aceasta de dorit pentru om? Sau dimpotrivă suferința este inevitabilă? În viziunea religioasă cel mai mare eveniment din istoria suferinței este **păcatul**. De aici am moștenit inevitabilitatea suferinței.

Putem ocoli extremele spunând că suferința există nu ca un dat al fatalității ci ca un rezultat al relațiilor umane deficitare. Ce face ca suferința să fie totuși necesară este **gestionarea** suferinței, valorificarea și depășirea ei.

<sup>1</sup> Winfrid, Huber, - *Psihoterapiile* - Ed. Științifică și tehnică, București, 1997.

Toate cercetările despre suferință au arătat că aceasta are 2 faze: una *ascendentă* când reprezintă semnalul de alarmă al unei dureri și traversează mai multe grade de conștientizare. A doua este faza *descendentă*, de depășire a suferinței prin diferite căi. Atâta timp cât suferința parcurge aceste două faze și nu rămâne blocată în faza de ascensiune suferința este necesară și poate fi chiar benefică. Citatul din înțelepciunea românească populară „să nu dea Dumnezeu atâta cât pot duce!” seamănă în mod uluitor cu cel din filosofia germană „tot ceea ce nu mă ucide mă face mai puternic!”. Deși o oarecare deosebire există: ea este între pasivitatea românească (a duce) și activismul și forța germană (mă face mai puternic). Românul suportă pe când germanul devine mai puternic.

Așa încât nu considerăm că există un raport direct - proporțional între mărimea suferinței și măreția persoanei care suferă (așa cum susține tragedia greacă) ci între *mărimea suferinței și capacitatea persoanei de a o depăși*.

La întrebarea dacă suferința umanizează sau dezumanizează răspunsul se referă tot la capacitatea persoanei de a gestiona și valorifica suferința.

Aceasta prespune analiza suferinței și descoperirea în structura ei a acelor metode și procedee de depășire, a ei de dezvoltare a potențialului uman.

Care sunt atitudinile cele mai favorabile ale omului față-n față cu suferința:

- negarea sau acceptarea ei;
- exacerbară suferinței sau analiza ei;

- dependența de suferință sau detașarea de ea;
- refugiul în suferință sau ieșirea din suferință;
- plăcerea de a suferi sau plăcerea de a depăși suferința;
- teama de schimbare sau asumarea riscului schimbării;
- imobilismul psihic, blocajul în suferință sau acțiunea de schimbare;
- tulburarea psihică și boala sau sănătatea, normalitatea?

A doua categorie de atitudini sunt în mod evident dar și demonstrat benefice pentru depășirea suferinței și pentru dezvoltarea potențialului uman.

Este suferința o fatalitate pentru români? Istoria românilor mai veche sau mai nouă a fost plină de suferințe. Situați la răspântia tuturor răutăților în calea năvălitorilor, în lupta cu turcii, în tirania comunismului, în haosul societății post-comuniste românii sau suferit.

Cu toate acestea românii nu au înclinație spre suferință, nu au o sensibilitate dezvoltată pentru *trăirea suferinței* ci au un anumit *fatalism șugubăț* care îi aruncă dar îi și scoate din marasmul suferinței.

Și totuși atitudinile aparent contradictorii de a *cocheta cu suferința* mai ales în perioada post - comunistă nu este suficientă pentru depășirea suferinței.

Societatea românească post - comunistă „suferă” din ce în ce mai mult și din ce în ce mai nespecific românesc. *Înstrăinarea de muncă* - practică cu asiduitate în comunism a atins cotele maxime în perioada post - comunistă. Această atitudine comunistă „noi ne facem că muncim ei se fac că ne plătesc” de complicitate păguboasă și între „partenerii sociali” ai comunismului s-a perpetuat datorită comodității

sale în perioada post - totalitară. Reducerea săptămânii de lucru, șomajul real sau tehnic, încercările mai mult sau mai puțin reușite de privatizare au aruncat societatea românească într-o înstrăinare din ce în ce mai mare față de muncă.

Mai mult decât atât **banii** obținuți și prin alte mijloace, mai facile, specula, tranzacțiile de toate felurile - vânzarea și cumpărarea, FURTUL au luat locul legitim al muncii, trimițând-o în zona derizoriului, a neatractivității.

Maltratarea reciprocă între părinți și copii, demența sexualității, criminalitatea exacerbată riscă să afecteze optimismul specific românilor.

O societate este considerată bolnavă atunci când manifestările de disoluție și dezorganizare a structurilor ei coezive se generalizează: familia, relațiile interindividuale și intergrupale, justiția, puterea etc.

Societatea românească devine din ce în ce mai bolnavă iar optimismul nativ al românilor nu mai este suficient pentru însănătoșirea ei.

Dacă pe plan individual VOINȚA este mecanismul ce declanșează **schimbarea** pe plan social este necesară o strategie politică, economică, socială, morală integrată constituită în jurul aceluiași nucleu volitiv de ridicare a **sentimentului vital al românilor**, de dezvoltare a potențialului creativ românesc.

**Atitudinile pasiviste** de jale generalizată, de veșnică așteptare a ajutorului extern, de neangajare, de neacceptare a riscului optim la nivel individul sau de grup, de blocaj în revolta prost - înțeleasă mențin potențialul uman românesc în cfaza ascendentă a suferinței. Este

necesară o mișcare de conștientizare a suferinței societății, a cauzelor și efectelor ei, o mișcare generalizată de asistență morală a societății, o socioterapie de mare anvergură prin muncă, încredere, adevăr, bine și frumos.

### Egoism - Altruismul

În procesul de transformare și evoluție atât a individului cât și a comunităților umane acționează aceleași *mecanisme de reprimare a pulsionilor* inconștiente susține S. Freud. În același sens M. Malinowski afirmă că în situațiile mai sus menționate cultura începe cu *reprimarea instinctelor*. H. Marcuse nuanțează această trecere de la informal sau pulsional - inconștient la „formal” sau social-civilizat printr-un *mecanism de deplasare* ce afectează nu numai scopurile instinctuale ci și valorile instinctuale, adică aceleași prin cipii care guvernează realizarea acestor scopuri<sup>1</sup>.

Copilul trece în evoluția sa ontogenetică printr-o nediferențiere între lumea internă și cea externă analogă societății primitive nediferențiate când fenomenele inconștiente domină formele vieții conștiente.

Testul oglinzii este cel care ne arată dacă la 2 - 3 ani lumea internă a copilului s-a structurat, dacă el se recunoaște ca fiind altcineva decât „copilul”.

Faza care urmează până la 6 - 7 ani este cunoscută sub numele de *egocentrism* (Piaget) când copilul este autocentrat deși diferențiază lumea internă de cea externă. El este centrat pe lumea internă fără a fi egoist neavând toate mecanismele necesare pentru a realiza coordonarea cu cea externă.

<sup>1</sup>C., Enăchescu - *Tratat de psihanaliză și psihoterapie* - Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998, p.144.

Așa cum copilul nu poate fi încă altruist, societatea în a doua sa fază psihoanalitică de autocentrare nu poate fi încă responsabilă. În viața copilului până la 6 (7) ani *imitația* este conduita cea mai frecventă, așa cum pe plan social *inducția sugestivă* organizează conduitele colective după modelul unei contagiuni mentale.

Apariția egoism - altruismului este legată în evoluția copilului de 7 (8) ani de înțelegerea și acceptarea *regulei* așa cum pe plan social instinctele de turmă, inconștiente încep să fie dominate de regulile sociale, conștiente și asumate. Asumarea regulii și a alterității, a legitimității intereselor celorlalți ca și a legitimității propriilor interese face posibil un echilibru între egoism și altruism.

Dacă un anumit nivel de egoism este necesar cel puțin din punct de vedere biologic, pentru satisfacerea necesităților biologice altruismul este la fel de necesar pentru satisfacerea necesităților socio culturale și de autorealizare a personalității (A. Maslow). În contextul socio - cultural și educațional dependența de ceilalți este benefică doar prin corelarea intereselor proprii cu interesele celorlalți.

În prepubertate, pubertate și adolescență se manifestă un egoism al vârstei sub forma interiorizării, a autocentrării pe problemele proprii fără ca acestea să intre în conflict cu problemele celorlalți. Este spiritul autoanalitic de meditație specific structurării identității psihologice și culturale.

Dacă după această perioadă în mod constant și conștient persoana este caracterizată prin situarea intereselor proprii deasupra intereselor celorlalți atunci se poate vorbi de egoism.

Indicii egoismului sunt: urmărirea constantă a avantajelor

materiale cu orice preț, carierismul, mirajul puterii, oportunismul politic.

Societatea românească post - comunistă, în faza de tranziție interminabilă, de restructurare socială se dovedește prielnică apariției și proliferării egoismelor de tot felul.

Propulsată în trecutul său, în faza de *mulțime* societatea românească este dominată de instincte, emoții primare, de lipsa spiritului critic și al responsabilității, dispusă la manipulări de toate felurile. Ea are nevoie de un lider care să o domine și să o subjuge, încarnând imaginea simbolică a unui fetiș, înviind arhetipul „tatălui” sau al șefului total. Nevoia de un șef „tată” menține societatea în faza ei de copilărie, nematurizată în care toate egoismele sunt posibile. Așteptările indivizilor și ale societății față de liderul paternalist sunt nemăsurate: casă, masă, bani, fericire.

Apelul muncitorilor din societățile privatizate la stat, blocarea șoselelor în mod abuziv de către sindicaliști, solicitările de creștere a salariilor în lipsa creșterii productivității muncii sunt dovezi ale acestor așteptări.

Egoismele personale se îmbină cu cele sociale. La nivelul societății, egoismul personal își găsește cele mai favorabile *modele* demne de urmat (parlamentari, membri ai A.G.A., cei care sunt interesați de anumite legi le pot elabora).

Atât narcisismul psihologic cât și cel social au în comun nevoia de a se reflecta în opinia publică. Nevoia de publicitate, plăcerea de a da interviuri, de a apărea în public - specifice societății românești post-comuniste exprimă o structură narcisiacă (V. Pavelcu, *Elogiul prostiei*, Iași, 1999, p.346).

În situații de anomie socială așa cum poate fi considerată perioada post - totalitară la noi apare un sentiment general de neliniște, o angoasă colectivă dată de *incertitudine* (a legilor, a locului de muncă, a zilei de mâine) de lipsa de securitate care creează impresia colectivă a unui pericol iminent. Așa pot apărea și au apărut în societatea post - totalitară - psihozele colective care deturnează pulsuniile inconștiente ale maselor către teme catastrofice cu caracter negativ de tipul: sfârșitul lumii, invaziile „maghiare”, catastrofele naturale.

*Egoismul social* post - comunist reflectă la scară mare egoismul individual și invers: îmbogățirea peste noapte, sexualizarea relațiilor sociale, creșterea criminalității, forța nemăsurată a mass - media.

În toate epocile, după războaie, revoluții, catastrofe, societatea omenească s-a primitivizat, a redevenit *egoistă*, reluând procesul diferențierii, al structurării și maturizării. Ca urmare au intrat chiar în limbajul comun termeni ca îmbogățirii revoluției, profitorii de război, mafii de tot felul fără a fi nevoie să se precizeze despre ce război, revoluție și catastrofă este vorba. Era „normal” să avem și noi „faliții” noștri vorba lui Caragiale.

*Altruismul social* în opoziție cu egoismul social ar reflecta maturizarea societății românești prin: - îmbogățirea prin muncă, dezvoltarea competențelor antreprenoriale individuale și de grup, - emergența spiritului creativ în toate domeniile activității productive și sociale - reducerea criminalității - echilibrarea forței mass - media cu forța celorlalte puteri în stat (legislativă, judecătorească, executivă) - jocul democratic între putere politică și societatea civilă.

După 10 ani de la mișcările politice din decembrie 1989 ne aflăm încă în faza în care dominați de egoisme de tot felul tindem spre maturizare, spre altruism.

### Nevoia de morală - o nouă împăcare cu lumea

Două lucruri umplu sufletul de o admirație și un respect pururea nou și care cresc pe măsură ce gândirea stăruia tot mai mult asupra lor: cerul înstelat deasupra noastră și *legea morală* înlăuntrul nostru.<sup>1</sup>

*Legea morală* apropiindu-se de veșnicie ca și cerul înstelat!

(Mai) are nevoie omul de morală? De legi și de comportamente morale? Într-o lume din ce în ce mai rapidă, mai schimbătoare și mai incertă, morala este la fel de „alunecoasă” și nesigură.

Războaiele de cucerire, asasinatelor politice, incestul, pruncuciderile sunt dovezi ale moralității omului?

Nu cumva ele sunt dovezile imoralității sale?

Este omul condus de morala nietzscheană „nimic nu e adevărat, totul e posibil”?

(Mai) este omul un „animal valorizator”? Dar care sunt criteriile valorizării? Nu sunt interesele sale? Există o morală a stăpânilor de sclavi și una a sclavilor, o morală a celor puternici și una a celor slabi generic vorbind?

Sacrificiile umane în cinstea zeilor antici, uciderea gladiatorilor ca spectacol public, tragerea pe roată, jupuirea de viu, crucificarea, stâlpul infamiei, fierberea condamnatului în viu nu sunt toate acestea dovezi ale „nevoii de morală”?

Trecerea de la *omul natural* spontan, liber, egal cu sine însuși și

<sup>1</sup>Immanuel Kant, - *Tratat de pedagogie* - Ed. Agora, S.R.L. Iași, 1992, p.132)

cu natura la *omul social*, supus regulei a fost un salt. Un *salt moral* care echivalează cu nașterea propriu-zisă a omului, cu socializarea lui. Acceptarea regulei, supunerea la o normă de grup echivalentă cu însăși structurarea societății conducând la diferențierea rolurilor sociale și treptat a conștiinței sociale. Morala este o perpetuă constrângere dar una necesară.

Constrângerea asupra instinctelor în favoarea spiritualității.

Animalul nu are nevoie de morală tocmai pentru că instinctul său îi asigură supraviețuirea și perpetuarea.

Omul are nevoie de morală tocmai pentru că instinctul său este slab în fața provocărilor lumii sale iar instinctul nu l-a dus decât la autodistrugerea sa și a semenilor săi. Omul dominat de instinctul foamei a ajuns la „acaparare”, dominat de instinctul sexual a ajuns la degradarea bazei sale biologice, dominat de instinctul de apărare a ajuns la formele extreme ale atacului.

Experimentarea tuturor potențelor sale, depășirea tuturor limitelor sale cunoscute la un moment dat l-au condus pe om din nou la morală.

Toate culturile și civilizațiile au apărut și au dispărut datorită moralei. Nu știința și tehnica au decis, - cele care au inventat noi mijloace de construcție sau distrugere - ci MORALA care a instituit sau încălcat regulile conviețuirii: dreptul la viață, la libertate, la alegere, Morala este ziditoare sau distrugătoare.

Dar morala este acel *echilibru perfect* între individual și social, un echilibru care s-a dovedit a fi din punct de vedere social - istoric extrem de instabil. S-ar părea că societatea nu poate sta mult timp în

această stare de echilibru perfect, oscilând mereu între două dezechilibre.

Imperativul categoric a lui Kant miroase a sânge - spunea Nietzsche.

Revoluția română din 1989 a răsturnat o lume care legiferase *minciuna, impostura, incompetenta* dar nu a reușit să răstoarne timp de 10 ani și scara de valori proprie acestei lumi. Aceste non - valori situate în locul valorilor autentice au fost inculcate în inconștientul colectiv prin metoda „spălării creierelor” a mai multor generații. Ca urmare este nevoie de mai multe generații pentru ca acel *nucleu tare* al oricărei morale (triada platoniciană adevăr, bine, frumos) să se regenereze. Care este nucleul tare al moralei? Nu se schimbă morala de la o epocă social - istorică la alta și regulile ei în funcție de noul context?

Este adevărat. Regulile ei se schimbă în forma, nu și în conținutul lor. Rămâne constant, neatins de timp un nucleu tare al moralei, neschimbat în esența sa. Kant în admirația sa nemărginită față de *perfectibilitatea* omului vorbea despre *principii* ca:

- a nu greși contra *adevărului*;
- a nu fi *prefăcut*;
- a nu-ți încălca *făgăduielile*;
- a nu lega intimitate cu niște oameni care *cugetă rău*;
- a nu te lăsa dominat de *modă*<sup>2</sup>.

Putem descoperi la fiecare sistem de morală determinat social - istoric un nucleu tare, asemănător cu acesta un ansamblu de principii

<sup>2</sup> Op.cit.p.140.

care rămâne constant de la o epocă la alta și manifestări diferite, în funcție de „culoarea” epocii. Cele 10 porunci biblice constituie nucleul tare al oricărei morale.

Atunci când furtul, omuciderea, înșelăciunea, necredința, poftele instinctuale proliferază fără limite ele atentează la însăși esența umană și în aceeași măsură structura unei societăți.

Lipsa oricăror reguli sociale - anomia socială - anulează însăși societatea ca organizare, ca întreg, creând în același timp „nevoia” de o nouă organizare socială, de o nouă morală.

Atunci când se vor întoarce părinții împotriva copiilor și copii împotriva părinților, atunci când toate gândurile și faptele oamenilor vor fi îndreptate către rău, declinul moralei va declanșa declinul acelei lumi dar și apariția altei lumi.

În acest moment istoric suntem acum când un nou cer și un pământ nou se vor construite: o nouă lume de valori.

*Reîmblânzirea omului* se face prin autosupunerea lui de bună voie și în deplinătatea facultăților sale mintale *legii morale*. Aceasta nu înseamnă că omul va deveni înger, va renunța la baza sa biologică, de asociere și afiliere ci că toate aceste necesități biologice și sociale vor fi filtrate de cele culturale și morale.

### Școala părinților

Conceptul de „școala părinților” poate fi integrat în orientarea pedagogică a educației permanente care vizează personalitatea ca întreg în evoluția ei socială.

În ce constă necesitatea educației părinților? Aceasta a existat dintotdeauna însă transformările radicale ale societății românești de după 1989 au acutizat-o. Astfel ridicarea cenzurii comuniste prin revoluție a generat „eliberarea” impulsurilor inclusiv a celor sexuale. Dacă sexualitatea până în 1989 era și ea controlată și cenzurată prin politica de creștere demografică cu orice preț, prin circulația redusă a „modelelor” libertine de sexualitate (homosexualitate, pedofilie, perversiuni sexuale) după revoluție s-a produs o deplasare a fenomenului sexual către cealaltă extremă. Dacă înainte de 1989 se nășteau copii nedorți datorită excesului de cenzură politică și lipsei de libertate sexuală după 1989 se nasc copii nedorți datorită lipsei de cenzură sexuală și excesului de libertate. Libertatea sexuală înțeleasă ca „orice e posibil” s-a concretizat și în forme violente ca: violul, incestul, sado-masochismul.

Nașterea unor copii din astfel de situații anormale afectează însăși esența rolurilor parentale și familiale.

Relațiile părinți - copii sunt denaturate și de mentlități ca: „eu te-am făcut, eu te omor” sau „bătaia-i ruptă din rai!”

Perpetuarea unor astfel de mentalități colective se insinuează de cele mai multe ori în mod inconștient în familie. Aceasta fie datorită

caracterului lor aparent inofensiv („bătaia-i ruptă din rai”) fie datorită unui sentiment de proprietate aplicat în mod inadecvat ființei umane („eu te-am făcut eu te omor!”)

Școala părinților este o instituție - dar nu o clădire a societății civile, ea însăși în curs de reconstrucție.

Dar nu putem aștepta să se construiască întâi societatea civilă și apoi să se „ridice” școala părinților. Cele două fenomene sunt interdependente în dinamismul lor.

Deși „școala părinților” este o „instituție” informală, difuză la nivelul întregii societăți, mai puțin conștientă și organizată, în anumite momente limită de început sau sfârșit, de criză ea are nevoie de conștientizare. Acesta este un astfel de moment când societatea civilă pentru a supraviețui trebuie să tragă semnalul de alarmă, să conștientizeze pericolul inconștient de disoluție a uneia dintre „instituțiile” ei fundamentale de „școală a părinților”.

Ce prejudecăți, credințe și atitudini mai mult sau mai puțin comuniste atentează - la trecerea dintre două lumi - la integritatea educației părinților?

1. *Refacerea în mic a „mitului creației divine”* a copiilor după chipul și asemănarea cu părinții lor. Cei mai mulți părinți au această impresie că progeniturile lor sunt o reproducere la scară mică a propriului lor model. Conștientă sau nu - în funcție de nivelul de cultură al părinților această impresie este iluzorie și periculoasă. Iluzorie deoarece copii moștenesc generațiile trecute, strămoși, bunici, părinți dar nu se știe cu precizie în ce proporție și combinație. Ereditatea personală este într-o interacțiune indisolubilă cu mediul și educația.

Periculoasă deoarece această credință dă drept de viață și de moarte asupra propriilor creații. De aici apare acea atât de imposibil de calificat mentalitate „eu te-am făcut eu te omor”! în care se confundă concepția și nașterea copiilor cu creația vieții. Ar putea fi considerat un păcat fundamental acesta de situare în rolul divinității.

Cea mai importantă zestre pe care părinții o lasă copiilor lor nu este cea ereditară pentru că părinții nu o pot controla ci „zestrea educațională”.

De aici necesitatea ca părinții să-și cunoască copii nu ca pe replici ale propriei lor figuri ci ca pe ființe unice, originale irepetabile. Ca urmare și părinții au un rol unic, original de neînlocuit, educația propriilor copii, cea mai importantă zestre pe care o pot lăsa copiilor, baza oricărei educații.

2. „**Nașterea părinților**” sau prejudecata potrivit căreia este suficient să dai naștere la copii pentru a deveni părinte. Poziția socială de părinte nu este un dat. Nu te naști părinte ci devii. Este necesară și posibilă „învățarea” rol-status-ului de părinte.

Tinerii au posibilitatea de a *alege* dacă vor și pot să devină părinți sau nu în funcție de criterii economice, profesionale, psiho-sociale specifice. Astfel ei se pot considera sau nu pregătiți pentru acest rol-status, dacă se simt suficient de maturi din punct de vedere psiho-social, dacă au o anumită stabilitate financiară și satisfacție profesională sau nu.

Alegerea trebuie și poate fi făcută în mod conștient. Pentru aceasta ei au nevoie de informații, de o comunicare și o coordonare reală din partea familiei, mass-mediei, societății. O dată alegerea făcută

pentru acest rol-status urmează învățarea lui. Aceasta este o învățare socială după modelele care circulă în societate - atenție la modele - dar poate fi și organizată, conștientă, cognitivă prin activități teoretice și practice: cursuri pentru viața de familie, planing familial, educație sexuală, activități pentru tinerele mame, pentru gestiunea reurselor casnice.

Dacă părinții întâmpină dificultăți educaționale pe parcurs, societatea civilă (organizații non-guvernamentale, asistență socială) printr-o comunicare reală între familie, școală, mass-media este cea care produce autoreglarea.

3. **Devalorizarea „comunistă a muncii”** și încurajarea post-decembristă a nemuncii

Dacă în comunism munca era „trâmbițată” mai mult exacerbandu-i-se caracterul formal „noi ne facem că muncim ei se fac că ne plătesc” în perioada de tranziție post-comunistă se continuă devalorizarea muncii prin apariția nemuncii și accentuarea caracterului negustoresc al muncii. Conceptul de muncă își pierde treptat valoarea în sine, tinzând către valoarea ei financiară. Și cu cât diferența între investițiile umane și câștigul financiar este mai mare cu atât valoarea muncii este considerată mai mare.

În acest fel se promovează „nemunca”, câștigul facil, peste noapte. Munca în înțelesul ei, complex nu este o activitate umană producătoare de bani ci în mod esențial o activitate umană cu un puternic rol formativ asupra personalității. Numai prin muncă se descoperă, se dezvoltă și se creează aptitudini, capacități, competente individuale, profesionale, sociale.

Părinții au un rol fundamental de a forma treptat la copii lor deprinderile pentru activitatea utilă, obișnuința de a munci, disciplina muncii; de a modela respectul pentru muncă încrederea în forța modelatoare a muncii. De la cele mai simple gesturi până la cele mai complexe atitudini copii „văd” la părinții lor educația pentru muncă sau pentru nemuncă. Dar educația pentru muncă în familie trebuie să aibă un caracter echilibrat să evite extremele: exploatarea copiilor sau hiperprotecția lor. Cel mai bun exemplu sunt părinții înșiși.

#### 4. *Dezechilibrul între drepturi și datorii*

Familia ca micro-grup social reflectă macro-grupul social care este societatea. Dacă în comunism societatea - stat avea mai ales drepturi iar individul mai ales datorii, în perioada post comunistă se încearcă refacerea echilibrului între drepturile și datoriile societății civile pe de o parte și ale individului pe de altă parte.

Prin analogie dacă în comunism familia era considerată „celula de bază” a societății fiind în centrul politicii sociale de stat - cel puțin formal - despre drepturile membrilor ei: copii, femei, bărbați nu se vorbea. Ca urmare acestea erau dizolvate în amalgamul familial. Refacerea echilibrului între societate și membrii săi se va reflecta și în restabilirea echilibrului între familie și membrii săi.

Astfel în familie - ca și-n societate - echilibrul între drepturi și datorii este un mecanism pe care se poate baza reconstrucția. Copii și părinții sunt parteneri cu drepturi și datorii care se reflectă unele în altele ca-ntr-o oglindă. Drepturile copiilor (la viață, sănătate, îngrijire, educație) se constituie în datoriile părinților iar drepturile părinților în relațiile cu copii lor (de a fi ascultați, respectați) se constituie în datoriile copiilor.

Rol-status-ul de părinte ca și cel de copil se conturează treptat în mod reciproc iar echilibrul între drepturi și datorii este atât mecanismul cât și modalitatea de evaluare a unei relații armonioase între părinți și copii.

#### 5. *„Războiul tuturor împotriva tuturor”*

Dacă în perioada comunistă dictatura însemna dominația unei minorități politice asupra majorității, revoluția a pulverizat această dominație care a devenit „războiul tuturor împotriva tuturor”.

Climatul social comunist era în mod paradoxal „liniștit” tocmai datorită tiraniei atotstăpânitoare iar rezultatul acesteia a fost supunerea totală. Revoluția a legitimat cumva „dreptul la revoltă”. Dar în lipsa unei scări autentice a valorilor acest drept la revoltă s-a alăturat unor criterii mai mult sau mai puțin juste: de exemplu „să moară și capra vecinului”!

Astfel în locul „liniștii de partid și de stat” s-a instaurat veșnica ceartă: în parlament, în partidele politice; la televizor, pe stradă, în familie.

„Cutia pandorei” odată deschisă s-a pornit cel mai aprig vânt al neînțelegerii care a antrenat toate celelalte rele.

Parcă niciodată nu s-au certat mai mult legiuitori, guvernanții, tinerii și bătrânii, soții și soțiile, vecinii, cunoscuții și necunoscuții. Acum tuturor celorlalte motive admise li s-au adăugat și motivele interzise - cele politice. Iar cerințele inclusiv cele de familie au căpătat un context nou socio-politic.

Climatul familial de deschidere, receptivitate, căldură, încredere între membrii familiei, între părinți și copii este ca pământul bun și roditor pentru creșterea răsadurilor.

Dimpotrivă zgomotul, certurile, neînțelegerile, nemulțumirea veșnică generează stări de nervozitate, dezechilibru, abandon al rol-status-urilor de părinți și copii.

#### 6. Dezvelirea „piramidei valorilor”

După A. Maslow „piramida valorilor” are la nivelele bazale valorile biologice, de apărare și de asociere iar pe măsură ce se urcă spre vârf acestea sunt din ce în ce mai culturale și educaționale.

Dacă în perioada comunistă valorile culturale și educaționale aveau un caracter predominant formal fiind mai mult „trâmbițate” decât realizate revoluția nu a fost suficientă pentru realizarea lor.

Mai mult, scăderea drastică a nivelului de trai după revoluție a determinat înrădăcinarea populației la nivelele bazale, biologice ale piramidei valorilor.

Deoarece nivelele superioare ale piramidei nu devin active decât dacă cele inferioare sunt satisfăcute, nevoia de cultură adevăr, frumos, dreptate au rămas în stare latentă.

Piramida comunistă a valorilor nu s-a răsturnat după revoluție așa cum era de așteptat, ci doar s-a dezvelit. Ne-am văzut deodată pe noi cu aceleași valori dar în toată goliciunea lor (minciuna, furtul, umilința).

Educația unei societăți - care este mai mult autoeducație ca - și a unei familii nu se construiește solid decât pe adevăr și pentru adevăr. Vehicularea valorilor autentice de Adevăr bine, frumos în societate și familie este singura cale de reconstrucție a lor.

Dar crearea unor repere valorice noi și autentice este un proces de lungă durată, complex și contradictoriu. Cu toate acestea atât cât le

stă în putință părinții trebuie să spună adevărul copiilor lor chiar dacă acesta este mai greu de înțeles sau de explicat.

Adevărul, binele și frumosul triada antică, singura menită să asigure reconstrucția unei lumi noi.

#### 7. Libertatea ca eliberare

Omul nu se naște liber ci devine liber. El este cel mai dependent dintre animale: pentru a deveni cel mai liber El este dependent de mama sa - tot universul său este la început mama - este dependent de părinții care-i oferă primele repere socio-morale, este dependent de profesori care-i pun la dispoziție rezultatele științei și culturii, este dependent de toți cei care au creat până la el.

Adevărata libertate se află în creație.

El trebuie să treacă prin mai multe faze de dependență pentru a deveni liber. Evoluția spre libertate este anevoioasă dar posibilă. Atât individual cât și social libertatea se dobândește treptat: libertatea de acțiune, simțire, voință, gândire și decizie.

A trece deodată printr-o revoluție de la un sistem socio - politic de dependență totală, mai mult de tiranie la unul de libertate autentică este o iluzie. O primă etapă a libertății este eliberarea. Eliberarea de excele de dependență. Eliberarea la români s-a produs peste noapte, în mod violent și a generat forme violente de manifestare la toate compartimentele societății: economic (șomajul excesiv), politic (sute de partide într-o neîmpăcată luptă) între categorii sociale (muncitori și intelectuali) sau de vârstă (tineri și bătrâni). După 10 ani libertatea nu a fost cucerită; lupta cu hoslul post-decembrist continuă. Libertatea este un proces de structurare și restructurare continuă atât pe plan individual cât și familial sau social.

Pe plan familial libertatea nu înseamnă nici severitate extremă din partea părinților față de copii deoarece se dezvoltă niște copii fricoși, lipsiți de voință și inițiativă; nici îngăduință deoarece copii vor fi alintati, neascultători, dezorganizați, veșnic nemulțumiți.

Echilibrul este și de această dată măsura libertății.

### 8. *Idoli și monștri*

În „epoca de aur” a comunismului s-a exacerbat formarea modelelor comportamentale până când acestea au devenit idoli. Idolatrizarea a fost în esență un proces de golire de conținut a modelelor. Revoluția a răsturnat idoli dar nu a pus nimic în locul lor. Și deoarece granițele au fost deschise au pătruns noi modele specifice societății occidentale. Alte mentalități românești și complexe de inferioritate cum ar fi „tot ce-i străin e mai bun” sau atitudini pasiviste (așteptarea americanilor timp de 50 de ani) au făcut ca aceste modele de comportament și gândire străine să fie pe nu adaptate ci copiate. Treptat s-a conturat un stereotip colectiv - mimetismul - care a condus la copierea modelelor străine pentru simplul fapt că sunt străine și nu dacă sunt bune sau potrivite (muzica hip - hop, satanismul, drogul, crima organizată).

Astfel mimetismul ca atitudine psiho-socială de adaptare necritică a modelelor străine a creat nu modele noi ci *monștri*.

Dificultățile educaționale ale familiei pe de o parte și proliferarea „monștrilor” pe de altă parte a produs un „vârtej” situațional în care au fost atrași mai ales tinerii cu instrumentele de evaluare în curs de formare.

Familia este prima „instituție” care selectează și pune la

dispoziția copiilor valorile, primul comandament socio - afectiv care opune valorile stabile celor trecătoare, și la care omul se raportează mai mult sau mai puțin conștient toată viața.

Primele modele educaționale sunt cele ale părinților. Cea mai eficientă metodă de educație și familie este modelul părinților. De aceea responsabilitatea părinților în educația propriilor copii este cea care-i înalță pe aceștia la rangul divinității.

### Morala ne-moralizatoare

Prima atitudine care ne vine în minte când spunem „morală” este cea comună, repetitivă și plictisitoare! Iarăși morala! Cineva ne face morală! Adică se situează pe o poziție de *superioritate* și ne repetă într-o manieră antipatică, niște reguli neatractive, plictisitoare și amenințătoare!

Este eronat acest sens comun al faptelor? Este falsă această imagine care ne populează mentalul colectiv? În ce măsură sensul comun se aproprie de bunul simț?

Să analizăm anumite condiții ale „moralei moralizatoare”. Acel *cineva* ne face morală: - poziția sa de superioritate - repetiția regulilor - neatractivitatea lor - amenințarea lor!

Ce fel de superioritate ne dă dreptul la „moralizare” mai mult chiar la morală? Superioritatea părinților față de copii, a profesorilor față de elevi, a șefilor față de subordonați? Nu în mod esențial!

Rolul social, superioritatea rangului social este o condiție necesară dar nu și suficientă. Răspunsul specific este *superioritatea morală*, adică situarea celui „cineva” în categoria „modelului” moral dar și al exemplului viu, concret (Moise, Isus, Buda).

În viața de toate zilele „moralizarea” este eșecul moralei!

Faptele arată că în familie, în școală, în societate „succesul” moralei este dat nu de atitudinile de subordonare, reci, distante, impuse ci de cele de apropiere: simpatie, atractivitate, câștigate. Distanța prea mare dintre formator și subiectul educațional nu lasă deschisă calea de a se ajunge la „produsul” moral așteptat.

Distanța prea mică nu este suficient de stimulativă pentru „câștigul” moral. Dacă este așa de ușor, de ce să mai încerce? Unde este satisfacția?

Ca urmare este necesară apropierea între formator și modelat, cu deschidere, cu simpatie, arătându-i atât *calea* de urmat cât și *produsul* la care trebuie să se aștepte. Până când modelul devine viu și viabil, până când Pygmalion învie!

Să facem morala mai simpatcă, mai atractivă mai „senzuală”, mai vie! Poate fi morala senzuală? Ea nu vine și prin simțuri? Dacă ceea ce vine prin simțuri e mai plăcut, mai atractiv, cum am putea să facem morala mai plăcută? De ce să nu ne lepădăm de chipul „acru” al „moralei - moralizatoare”, de gesturile ei înțepenite în repetiție, de glasul ei „țipător?”

Ar trebui să învățăm să întinerim morala! Ea nu mai este o femeie îmbătrânită (morala este de genul feminin) ci întinerită cu fiecare generație, cu fiecare persoană. Cu figura zămbitoare și nu încrunțată. Cu glasul cald dar ferm. Care ne explică și ne sprijină pas cu pas. Cu delicatețe, cu răbdare, cu plăcere. „Morala” care promite plăcere, bucurie, încântare, mulțumire nu amenințare, umilință, pedeapsă. Morala „ne-moralizatoare” este pozitivă nu negativă. Ea nu interzice „răul” ci promite „binele”. Ea nu chinuie învățăcelul ce îl fortifică.

Strategiile educaționale și terapeutice non-directive și tranzacționale bazate pe comunicare, încredere, simpatie s-au dovedit a fi mai eficiente decât cele directive, bazate pe interdicții, constrângere și pedeapsă.

Analiza tranzațională (Berne) arată că dacă relațiile sociale ale copilului înțelegse ca tranzații cu adulții vor fi pozitive și autentice exprimând încredere, afecțiune, apreciere ele vor conduce la adoptarea poziției optime de viață (Eu sunt O.K.). Dacă tranzațiile sale vor fi de tip negativ bazate pe dominare, umilire, ridicularizare vor induce formula dezavantajoasă din punct de vedere psihologic și social (Eu nu sunt O.K.).

Într-o viziune rogersiană<sup>1</sup> (C. Rogers 1991) procesul educațional moral ar putea fi înțeles ca:

- un proces unic, o experiență vie, intensă, de *maturizare* a partenerilor educaționali (profesor - elev - părinte);
- un nucleu de *actualizare*, dar și de dezvoltare a potențialului complex al subiectului educațional;
- o atmosferă caldă, de *securitate afectivă* în care partenerii educaționali să se poată exprima *liber*, fără constrângeri, tensiuni, conflicte;
- obiectivele educaționale să fie subordonate principiului de „*eliberare*” și nu de dominare a subiecților educaționali pentru a-și câștiga autenticitatea și acordul intern și cu ceilalți;
- *permisivitatea* relației de parteneriat moral să fie realizată între limitele respectului și responsabilității câștigate.

<sup>1</sup> C., Rogers - *La relation d'aide et la psychothérapie* - E.S.F. Paris, 1991.

## Respectul de sine

Ființa umană vie și conștientă nu este (chiar) atât de unitară ca întreg cum am vrea să fie sau cum susține cercetarea (științifică) că este.

Evoluția ontogenetică a ființei umane - de la naștere până la moarte - este un proces permanent de integrare a stadiilor simple în cele complexe, de coordonare a nivelurilor psihice (conștient, subconștient, inconștient) de armonizare a subsistemelor personalității (biologic, social, psihologic, cultural). Și totuși se înregistrează perioade de rămânere în urmă sau de avansare, apar conflicte între niveluri, chiar și elemente de dezorganizare structurală.

Cine are rolul de a unifica componentele diverse într-o structură unică, cine este responsabil de integrarea și armonizarea ființei umane cu sine și cu mediul?

În istoria gândirii și cercetării științifice s-a dovedit că acest rol îl are *Eul*, nucleul personalității noastre. Dar Eul însuși este unic? H. Bergson vorbește despre două euri: - Eul fundamental și Eul secund (social). W. James se referă la trei Euri: - material (al corpului) - social - spiritual S. Freud diferențiază Eul sfâșiat între sinele lui Eros și supraeul lui Thanatos.

*G.W. Mead* pune în evidență conceptul de mine (biologic) cul social și sinele ca elemente ale *Eului total*. Toate aceste orientări filosofice, psihologice și psiho - sociale dovedesc faptul că Eul este *centrul energiei personale*<sup>1</sup> - având el însuși o structură complexă.

<sup>1</sup> M. Zlate: *Patru etape în evoluția concepției despre Eu în Revista de psihologie*, nr. 3, 1988

Concepțiile psihoterapeutice restaurează *conceptul de trup* atribuindu-i de la calități biologice până la calități spirigituale. Astfel R. Mayer (1998)<sup>2</sup> sintetizează curente care au „eliberat” trupul după eliberarea cuvântului. Practicile somato - terapeutice se referă la:

- trupul *funcțional* cunoscut în perioada interbelică
- trupul *emoțional* după 1960
- trupul *transfuncțional* relevat după 1980.

Această operă de unificare a trupului cu sufletul, de integrare a Eurilor diferite ne interesează atunci când ne referim la *respectul de sine*.

Are legătură corpul cu respectul de sine?

Anticii egipteni, greci, romani aveau poate un respect mai mare pentru corp decât modernii! Să ne gândim la îngrijirea și împodobirea corpului la ungerea acestuia cu uleiuri, la bijuterii și peruci, la îmbălsămare, la băile romane publice și la rolul lor social, astral, politic.

Chiar la începuturile societății trupul nu era redus la materie ci era spiritualizat.

*Tatuajul* era o modalitate de comunicare a credințelor și miturilor specifice unei colectivități care transmite către alte comunități anumite tradiții și ierarhii sociale. De asemenea el avea un rol viu în stimularea la luptă, în susținerea afectivă a victoriei.

În Evul Mediu mortificarea trupului propăvăduită prin creștinism a avut ca efect paradoxal nu moartea trupului ci *divinizarea* lui. Trupul a deservit un lăcaș al Duhului Sfânt.

<sup>2</sup> R., Mayer - *Irupția trupului în psihoterapie* - Ed. Răzașu, P. Neamț, p. 23.

În Renaștere se revine la marile modele ale antichității: trupul este expus gol în biserică și catedrale ca operă de artă în ipostaze mai mult sau mai puțin antic-erotizante.

Epoca modernă instalează o distanță din ce în ce mai mare între trup și suflet până la separarea lor.

Trupul devine din ce în ce mai puțin lăcaș al duhului sfânt și din ce în ce mai mult loc al pierzaniei. Mișcările sociale extremiste (hippy, feministe, naziste și neonaziste, sataniste, homsexuale) au practicat și recomandat nespălarea, superioritatea unora asupra altora după culoarea pielii, violența fizică, au sexualizat trupul până la sodomizarea lui.

Mișcările filosofice ca materialismul, psihologice ca feudismul au creat noi idoli ca: materia, sexul și banul separând tot mai mult trupul de suflet.

Ce este respectul de sine? Cum și în ce măsură respectul de sine reunifică conceptele de trup și suflet?

*Respectul de sine* înseamnă: - igiena trupului - mișcarea fizică - îmbrăcămintea adecvată în funcție de vârstă, prestigiu social, activitatea desfășurată - îngrijirea sănătății și lupta contra bolii - odihna echilibrată - cultivarea minții - informația strict necesară - dezvoltarea gândirii proprii - cultivarea sentimentelor superioare - dezvoltarea deciziilor corecte proprii - acțiunea constantă în sprijinul dezvoltării potențialului uman și creativ propriu - respectul față de ceilalți după criteriile nucleului tare al moralei (adevăr, bine, frumos).

*A te respecta* pe tine însuși înseamnă a te cunoaște mai întâi în mod nepărtinitor chiar dacă acest lucru este cel mai greu. A te cunoaște

prin *confruntare*, confruntându-te cu situații dificile cu persoane dificile, cu sarcini dificile, cu tine însuși.

Numai *confruntarea* poate scoate în evidență potențialul propriu pe care tot ea îl poate activa și dezvolta.

*Rezolvarea de probleme* existențiale și esențiale este benefică dacă este echilibrată nereducându-se nici la umilința proprie și la supraestimarea celorlalți nici la narcisism și supraestimarea propriei persoane.

*Respectul de sine* se poate aplica atât unei persoane cât și societății în ansamblul ei.

Societatea românească post - totalitară - nu se poate spune că nu a avut parte de confruntări: cu modelul comunist cu modelele capitaliste, cu alte societăți post-comuniste.

Dar o confruntare reală presupune și criterii clare și mature ale selecției aspectelor negative de cele pozitive ale binelui de rău. S-ar părea totuși că *imitația* modelelor, a tot ceea ce este străin, a tot ceea ce are o aparență bună și strălucește a fost principalul „criteriu” al alegerii. Mecanismele analizei lucide, ale adaptării noului la specificul românesc nu s-au maturizat încă. Dar în acest proces de maturizare socială apar și *ispite*. Apariția unui *nou mit* cel al banilor amenință și societatea românească în perioada de oscilație valorică în care este, în perioada inedită de trecere de la comunism la capitalism.

Banul „ochiul dracului” este redescoperit în formele sale cele mai sofisticate și periculoase (înlocuirea lui „a fi” cu „a avea”).

Banul nu poate fi decât un surogat, cel mult un mijloc de a obține respectul de sine și al celorlalți.

„Ca să fii respectat începe prin a te respecta pe tine însuși” (T. Arghezi) prin ceea ce gândești, ce simți și ce faci în relație cu tine și cu ceilalți.

### Propuneri de ideal

Orice lume veche sau nouă are idealurile proprii mai mult sau mai puțin explicite, mai mult sau mai puțin realizate. La granița dintre două lumi comunistă și post - comunistă care sunt idealurile care izvorăsc din vechea societate pentru a o crea pe cea nouă? Există o ruptură totală, o continuitate totală sau se regăsesc ambele fenomene?

În ce constă continuitatea - discontinuitatea între idealurile societății comuniste și idealurile post - comuniste. În cât timp se elaborează idealurile unei societăți și cine este responsabil de elaborarea lor?

Idealul societății comuniste românești a fost *crearea omului nou*, multilateral - dezvoltat într-o societate „multilateral” - dezvoltată. Nostalgicii societății comuniste ar putea întreba ce ideal ar putea fi mai bun decât crearea omului nou, într-o societate nouă, multilateral - dezvoltată?

Dar este omul nou, „multilateral” - dezvoltat chiar atât de nou? În ideologia socialist - nazistă s-a construit tot un „om nou”, supraomul, arian, blond cu ochii albaştri, puternic, nemilos, victorios.

Prin ce se caracterizează omul - nou, comunist, „multilateral dezvoltat”?

Codul principiilor și normelor muncii și vieții comuniștilor ale eticii și echității socialiste<sup>1</sup> legiferează 33 de calități ale omului de tip nou: - credința în cauză *partidului* și poporului - concepția materialist -

<sup>1</sup> Codul principiilor și normelor muncii și vieții comuniștilor ale eticii și echității socialiste.

dialectică - apărarea *unității de monolit a partidului* - lupta împotriva *furtului* din avutul obștesc - buna *gospodărire* a averii patriei - *munca* - pregătirea și perfecționarea *profesională* - *apărarea patriei* și a cuceririlor revoluționare - întărirea *unității moral - civice* a poporului - *sinceritate, cinste* - *combaterea abuzului de putere* - exprimarea și confruntarea liberă a părerilor - combaterea subiectivismului, *favoritismului*, servilismului, carierismului - spiritul critic și autocritic - *spiritul de inițiativă* - combaterea atitudinilor burgheze de parazitism, căpătuială, *înșelătorie, mită* - lupta împotriva influențelor ideologice, burgheze (ura, violența) - lupta împotriva prejudecăților religioase - conduita *politică morală* - modestie, patriotism - combaterea rasismului, șovinismului.

Dacă după 10 ani de la căderea comunismului supunând această tabelă a valorilor comune unei analize critice ce observații putem face? Valorile ierarhic „superioare”, cu rol coordonator asupra celorlalte sunt cele politice (cauza partidului unic) apoi urmează cele de grup (social, familial, profesional) - valorile individuale sunt slab reprezentate, aproape inexistente.

Astfel s-a construit un Supra-Eu, al sistemului comunist, un înconștient colectiv puternic, constrângător (*cauza partidului, ideologia* comună, *lupta* împotriva). Deși constrângător spiritul valorilor comuniste trâmbitate era militant, mobilizator asigurând din Inconștientul Colectiv o motivare fără alternativă.

Omul nou în societatea comunistă era: încadrat în câmpul muncii, familist cu copii, membru de partid unic, participant la Cântarea României etc.

Se poate spune că era „multilateral” dezvoltat sau mai corect multilateral încartiruit?

Omul nou de tip comunist semăna cu omul nou de tip nazist: înregimentat, fidel cauzei, bun familist cu steagul înainte.

Dezvoltarea extremă a caracterului formal al valorilor comunist-naziste era evidentă prin: simbolismul, colectivismul și exhibiționsimul lor.

Manifestările publice, steagurile, medaliile, „trâmbișarea” valorilor se desfășurau paralel cu distrugerea elitelor, înfometarea, tirania politică.

Care au fost idealurile revoluției românești din decembrie 1989? Sloganurile „jos dictatura”, „fără comuniști”, „libertate”, democrație, reflectă într-o formă primară aceste idealuri. Au fost realizate aceste idealuri? Dacă analizăm aceste idealuri din punct de vedere faptic ce constatăm?

Cei mai „buni” comuniști se regăsesc în cele mai bune posturi, funcții, afaceri. Libertatea a rămas și după 10 ani în stadiul de dezorganizare tinzând spre haos. Democrația în expresia ei originală a fost înțeleasă de români ca „totul e permis”~! Economia de piață traversează o veșnică tranziție de la bișniță la afacere aranjată sau sare direct la etapa ei mafiotă instaurând *Mitul Banilor*. Ar mai putea face ceva societatea românească pentru salvarea idealurilor ei revoluționare?

Idealurile nu se construiesc peste noapte ci în timp îndelungat reprezentând sinteza între necesitățile sociale, generale, aspirațiile personale ale membrilor societății și rezultatele cercetărilor psiho-pedagogice care sunt puse la dispoziția instituțiilor de decizie culturală și educațională.

De o întâlnire prolifică între acești trei factori ar avea nevoie *idealul* pentru a putea fi elaborat. Din perspectiva societății românești un ideal nerealizat în toată plenitudinea sa nici în comunism nici în perioada de tranziție rămâne *munca eficientă și creativă*. Confiscată în comunism și subordonată *cauzei* partidului, construcția societății socialiste multilateral - dezvoltată MUNCA avea un caracter predominant *formal* de execuție fiind mai mult un fenomen propagandistic decât unul real și creativ.

Manipularea sentimentelor despre rolul muncii și a muncitorilor în dezvoltarea societății comuniste era atât de puternică încât și după 10 ani se perpetuează reprezentarea colectivă cu privire la muncă, cea care a ridicat MUNCITORII la cel mai înalt rol-status al istoriei.

Decăzută din înălțimea acestui ideal, munca și atitudinile sociale față de ea au fost aruncate în cealaltă extremă: banii, prestigiul social se pot câștiga și fără muncă. De la un tip de manipulare a sentimentelor colective s-a trecut la un alt tip de manipulare. Din perspectiva aspirațiilor persoanele ele trebuie să se orietneze acolo unde indivizii se simt atrași, acolo unde pot obține performanțe, unde au aptitudini superioare și pasiune. Acesta este *mesajul* pe care școala și instituțiile educaționale trebuie să-l dirijeze către tineri.

Iar criteriul financiar nu poate fi unicul criteriu de orientare profesională, de realizare în muncă și viață a tinerilor generații.

Cercetările psiho-pedagogice<sup>1</sup> pot pune la dispoziția societății acele rezultate care dovedesc superioritatea unor idealuri bazate pe valorile autentice, cele care îmbină tradițiile naționale cât și elementele progresive ale științei și tehnicii mondiale.

Reușita acestor idealuri depinde de întâlnirea dintre:

- valorile general umane (Adevăr, Bine, Frumos)
- valorile naționale (echilibru, optimism, ospitalitate, creativitate)
- valorile specifice unei etape social - istorice date.

Ce fel de om ne propunem să realizăm? Cât de nou este el?

Omul societății post - comuniste românești trebuie să fie la fel de nou ca valorile perene ale umanității, la fel de autentic ca valorile naționale de istorie, cultură și civilizație, la fel de actual ca etapa social - istorică de *integrare* pe care o trăim.

Realizarea acestui tip de om este dinamică, ea depinde nu numai de societate, nu numai de fiecare dintre noi nu numai de cercetarea științifică ci de *întâlnirea* dintre acești factori.

## Mass-media a cât-a putere în stat?

Evoluția mijloacelor de comunicare inter-umană, mai mult sau mai puțin de masă, situată între silex și siliciu (G. Giovannini)<sup>1</sup> este considerată criteriul structurării unui sistem social (Mc. Luhan - Marshall)<sup>2</sup>.

Inventarea scrierii acum 53 de secole în orasele stat sumeriene, inventarea alfabetului de către fenicieni acum 32 de secole, inventarea tiparului acum 5 secole de către Gutenberg sunt 3 salturi decisive în istoria civilizației umane până la democratizarea culturii. Cultura și civilizația însăși a evoluat de la excluderea maselor în primele milenii ale istoriei până la *democratizarea* ei prin intermediul tiparului, al fabricii și al internetului.

Ca urmare mijloacele de comunicare în masă au cunoscut treptat atât un fenomen de descentralizare cât și unul de multiplicare nemaifiind monopolul unei elite.

După era agricolă și cea industrială omenirea a intrat în era informațională<sup>3</sup>. Cu cât sfera de adresabilitate a mass-media a devenit mai largă și mai democratică cu atât s-a redus pericolul „castei” cunoașterii și cu atât mai mare a devenit posibilitatea de a corobora explozia tehnologică cu obiectivul eliberării omului.

Cele mai importante efecte ale dezvoltării tehnologice a societății au fost legate de eliberarea omului, de desprinderea acestuia tot mai

<sup>1</sup> Giovanni Giovannini, *De la silex la siliciu*, Ed. Tehnică, București, 1989, p.16.

<sup>2</sup> Mc. Luhan - Marshall, *Galaxia Gutenberg*, Ed. Politică, București, 1975.

<sup>3</sup> Alvin Toffer, *Al III-lea Vol*, Editura Politică, București, 1983.

mult de natura sau biologică și apropierea lui tot mai mult de natura sa culturală.

Ritmurile schimbărilor devin din ce în ce mai rapide. Dacă în epoca preistorică și de istorie antică reperul schimbării era mileniul, începând cu Renașterea acest reper devine veacul iar în secolul XX schimbările accelerate se raportează la decenii<sup>4</sup>.

Din punct de vedere al mijloacelor de comunicare în masă invenția tiparului este considerată fenomenul care declanșează apariția omului modern (Mc. Luhan Marshall). Evoluția omului modern este într-o legătură indestructibilă cu apariția ideii de ziar în secolul al XVII-lea, a telegrafului în secolul al XVIII-lea, telefonului și radioului în secolul al XIX-lea, a TV în secolul XX. Omul modern devine din ce în ce mai dependent de instituțiile pe care le-a creat iar dependența sa față de mass-media este poate cea mai puternică. Aceasta deoarece dacă celelalte instituții politice, sociale, economice au funcții determinate mass-media poate înmulți în mod nelimitat puterea lor până când se suprapune acestora.

Există perioade istorice când mass-media își crează propria ei independență, chiar o realitate proprie.

Revoluția română din decembrie 1989 a constituit un astfel de context în care cel mai mare „beneficiar” al libertății câștigate a fost mass-media. Astfel dacă în mod normal mass-media este considerată într-o societate democratică a IV-a putere în stat, în primii 10 ani ai societății post - comuniste românești mass-media a cochetat cu rangul de primă putere în stat.

<sup>4</sup> G. Giovannini, *De la silex la siliciu*, Ed. Tehnică, București, 1989, p.266.

Mass-media românească a cunoscut treptat grave deformări ale funcțiilor sale. Astfel:

- funcția de *informare* a cunoscut tendințe de dezinformare și manipulare a opiniei publice;
- funcția de *socializare* cu orice preț a alunecat spre instaurarea unei adevărate *psihoze a publicității*;
- funcția de *compensare psiho-socială* decade, promovând agresivitatea în toate formele sale;
- *funcția educațională* a impus „modele negative” transformându-se în opusul ei non-educational.

Atâta timp cât *presa scrisă* își permite să formuleze concluzii fără argumente, fără anchete de teren bine organizate, atâta timp cât atacul la persoană ia locul atacului de idei informarea devine manipulare.

*Funcția de socializare și compensare psiho-socială* a mass-media constă în apropierea oamenilor între ei, combaterea agresivității și nu în promovarea ei. Este mass-media agresivă prin ea însăși? Mass-media este un subsistem al societății ca și școala educația în general. Dacă se constată o anumită cotă de agresivitate vehiculată prin mass-media și aceasta este „vizibilă” cu ochiul liber ea este generată și întreținută de întreaga societate, de societatea ca întreg.

Cauzele agresivității societății post - totalitare sunt: *schimbările radicale*, de ordin politic petrecute odată cu evenimentele din decembrie 1989, *declinul economic* accelerat și prelungit timp de 10 ani, confuzia sistemului de valori post - comuniste. Aceste cauze influențează indirect comportamentul agresiv la nivel individual sau

grupul și diferențiat de la o situație la alta. Dar ca subsistem al societății mass-media reflectă agresivitatea specifică societății românești post-comuniste având în același timp o anumită autonomie.

În funcție de maturizarea ei mass-media reflectă influențele predominant pozitive sau negative ale societății. Timp de aproximativ 10 ani ea s-a supus în mod automat *legii cererii și ofertei* societății de piață, unei cereri brute, neprelucrate, oferind în mod predominant „modele” negative prin:

- filme agresive
- muzică agresivă
- emisiuni de dezbatere agresive.

Abia după 10 ani - considerăm că mass-media românească începe să diferențieze criteriile de selecție a informației, începe să filtreze realitatea transformând-o din *realitatea în sine* în *realitatea pentru noi*. Aceasta nu înseamnă că se instaurează înfricoșătoarea *cenzură* a mass-media ci că se dezvoltă autocenzura valorică, se maturizează criteriile de selecție și vehiculare a informației, se dezvoltă mecanismele de autoreglare a mass-media.

*Funcția educativă a mass-media* constă în modelarea personalității individuale și de grup prin ceea ce a fost numit în literatura de specialitate *învățarea socială*, pe bază de modele. Dacă înainte de decembrie 1989 eram convinși că modelele sunt pozitive după 1989 au fost puși în mod brutal în fața unei dure realități: *modelele negative*.

În alte țări aceste fenomene erau deja răspândite. De exemplu în S.U.A. circula o glumă după care copiii americani au 3 părinți: mama, tatăl și T.V.

T.V. poate inocula: terori, angostări, poate crea false nevoi, false conștiințe. Efectele negative ale T.V. au fost deja inventariate: - introduce cultura de consum - creează pseudoevenimente - atrozizează viața psihică - împiedică folosirea timpului liber și în alt mod - limitează dialogul părinți - copii - are efecte negative asupra rezultatelor la învățătură - permite invazia programelor occidentale - introduce muzica standardizată - creează un univers hiper - real dincolo de adevăr și de fals <sup>5</sup>.

În societatea românească post - comunistă mass - media a contribuit în mare parte la crearea unei adevărate subculturi: - invazia Kitch-ului - răspândirea pornografiei - industria sexului - generalizarea agresivității prin limbaj, imagine, comportament.

Efectele negative ale mass - mediei se răsfrâng și asupra celorlalte instituții sociale: spațiul intim, particular, familia, școala, strada, instaurând o anumită dependență de spațiul public reflectat prin mass-media.

Tendința mass-media de a câștiga tot mai multă putere este periculoasă deoarece în loc să elibereze tot mai mult individul și grupul îl subordonează, fetișizându-se în noii zei ai modernității.

*Societatea civilă* este cea care trebuie să conștientizeze acest pericol și să se apere de el, deoarece dominația mass-media, amenință însuși echilibrul vital democratizării societății, echilibru între puterea legislativă executivă, judecătorească și a IV-a putere în stat.

Este necesar ca mass-media să-și păstreze locul de a IV-a putere în stat, fără a tinde conștient sau nu să subordoneze celelalte puteri.

<sup>5</sup> op.cit. p.205

### Educația non-conflictualității

O nouă viziune asupra școlii viitorului, care își propune eficientizarea procesului de predare - învățare - evaluare presupune în mod implicit reducerea cotei înalte de stress constatată în școală. Acest rezultat nu poate fi însă obținut decât dacă restructurarea instituției școlare pornește de la nivelul concepției despre școală, despre rol - status-ul partenerilor educaționali. Astfel dacă modelarea personalității umane este nucleul tare al idealului educațional - indiferent de caracterul socio-istoric al acestuia, se pune problema modelului personalității umane, a paradigmei teoretico - metodologice între limitele căreia se construiește acest model.

**Modelul umanist** - cu centrarea intervenției psiho - pedagogice pe elementele specifice particularităților de vârstă și individuale ale subiecților educaționali și care să favorizeze emergența proceselor de creștere a personalității - este modelul pe care îl considerăm cel mai adecvat „școlii viitorului”. Prin atitudinea sa empatică, de încredere, profesorul creează un context socio-uman, o situație favorizantă pentru actualizarea și dezvoltarea potențialului uman.

Dar modelul umanist nu trebuie interpretat în sens renașcentist, de separare a omului de natura sa transcendentă ci în relație cu acest principiu divin, mai mult sau mai puțin cunoscut și acceptat.

Acceptarea dimensiunii verticale a ființei umane, a comunicării între un principiu supraordonat, divin și unul subordonat - omul poate fi „fereastra” către împlinirea totală a omului, inclusiv pe plan

educațional. Dacă această dimensiune este încă în dezbatere, dimensiunea orizontală, a comunicării inter - umane, nu este pusă sub semnul întrebării. Omul este o ființă relațională - iar esența sa umană depinde de natura benefică sau nu a acestei inter - relaționări.

Astfel în școala actuală influențele inter - relaționale sunt mai mult sau mai puțin coordonate și programate. Ele nu fac parte dintr-o strategie educațională bine definită și realizată în mod sistematic. În acest sens se poate parafraza o replică celebră a lui Molière „noi facem psihoterapie în școală fără să știm”, ceea ce nu întotdeauna ne avantajează. Dacă psihoterapie înseamnă nu tratarea psihicului - ci tratarea unei/unor persoane prin intermediul psihicului altei/altor persoane, în școală aceste multiple influențe psihoterapeutice pot avea efect de anticipare și prevenire a eșecului educațional. Acesta ar fi specificul viziunii psihoterapeutice în școală. Influențele inter-umane în cadrul școlii și al sistemului educațional trebuie să facă parte dintr-o strategie educațională bine definită. Aceasta conține:

- I. principii;
- II. metode, procedee, tehnici;
- III. efecte anticipate și realizate.

Criteriul **întâlnirii** între elementele definitorii ale „noii pedagogii”, active, pe măsură și principiile, metodele și rezultatele pozitive ale celor mai diverse școli și orientări psihoterapeutice a stat la baza elaborării acestei strategii educaționale complexe. Astfel am identificat principiile:

- 1. **Activismul** partenerilor educaționali.

Dacă noua pedagogie activă, deplasează accentul de pe elevul -

obiect al educației pe elevul - subiect al educației se pune întrebarea cum pot fi mai activi partenerii educaționali ai elevului: părinții, profesorii, inspectorii, colegii. Atitudinile de deschidere, receptivitate, disponibilitate pentru cunoașterea și intervenția reciprocă sunt fundamentale.

De asemenea părăsirea clasei și a școlii ca loc unic de desfășurare a procesului instructiv - educativ și revalorizarea educațională a unor spații neconvenționale: muzeul, teatrul, cinematograful, parcurile, strada, transformarea lor în spații vii, credibile, alternative ale educației formale.

2. **Intensitatea emoțională** a mesajelor vehiculate în școală; trăirea adecvată, predominant pozitivă atât a mesajelor educaționale formale cât și a celor nonformale și informale din cercul educațional mai larg al societății.

Dacă mesajele vehiculate în școală, în prezent suferă printr-o neutralitate emoțională sau - în cel mai bun caz printr-un formalism excesiv, personalizarea acestora ar conduce la creșterea intensității emoționale și a eficienței educaționale.

3. **Întărirea pozitivă** a rezultatelor educaționale este superioară celei negative. Pedagogia este o știință optimistă, funcția principală a educației este **stimulativă**, de modelare a personalității umane prin **recompensă** și nu inhibitivă prin pedeapsă.

Educația poate fi autoritară prin argumentele ei specifice și nu prin constrângere, fizică, pedeapsă, sancțiune. Principiul autoritarist de supunere prin forță poate fi înlocuit cu cel real democratic de supunere prin înțelegere și autoacceptare.

4. **Înlocuirea perfecționismului** și a concurenței în sine - cu principiul **performanței** pentru sine și pentru alții.

Dacă perfecțiunea nu există, aspirația spre perfecțiune - nu de dragul perfecțiunii și a concurenței în sine ci în ideea autodepășirii și a dezvoltării performanțelor individuale și specifice - este eficientă.

Perfecționismul este iluzia perfecțiunii, cercul vicios care poate să blocheze dezvoltarea reală a potențialului uman.

Dacă în R.E.T. (terapia rațional-emoțională) „cei trei trebuie” (eu **trebuie** să fiu perfect - condițiile în care trăiesc **trebuie** să fie perfecte - ceilalți **trebuie** să se poarte cu mine perfect) erau cei mai mari dușmani ai obținerii perfecțiunii, în educație **perfecțiunea** trebuie înlocuită cu **performanța**. Nu perfecțiunea unică și iluzorie - ci performanțele diferite, specifice fiecărui subiect educațional sunt **obiective educaționale** capabile să asigure eficiența economică și satisfacția profesioanelor.

5. **Principiul psihanalist al conștientizării** obiectivelor, aptitudinilor, intereselor subiecților educaționali.

Dacă în psihanaliză conștientizarea „bolii” nu înseamnă și vindecarea ei - fiind doar un prim pas, în educație, formularea explicită a obiectivelor educaționale, identificarea aptitudinilor subiecților educaționali, orientarea intereselor acestora, se supun procesului conștientizării repetate prin reformulare, readaptare, reorientare.

**Conștientizarea** nu se produce o dată pentru totdeauna, ea trebuie reluată, la vârste diferite cu metode diferite, în funcție de obiective diferite, situații educaționale diferite, parteneri educaționali diferiți.

6. **Redecizia cognitivă** sau principiul autoreglajului cognitiv

potrivit căruia *decizia* și *redecizia* informațională constituie nucleul care generează schimbarea în întregul sistem al personalității.

Dacă în actualul sistem educațional formarea *capacității decizionale* nu este un obiectiv prioritar, în școala viitorului subiectul educațional va învăța să ia decizii, să-și asume deciziile luate și să le realizeze.

El nu va mai *aștepta* să decidă pentru el părinții, profesorii, inspectorii ci își va antrena *capacitatea decizională* asumându-și de asemenea efectele pozitive și negative ale deciziilor luate.

#### 7. Actualizarea potențialului uman pozitiv

Fiecare subiect educațional dispune de un anumit potențial intelectual, afectiv, volitiv comportamental care prin educație se actualizează și dezvoltă. „Omul fără calități” nu există. Important în procesul instructiv - educativ este cunoașterea de către partenerii educaționali (elevi, profesori, părinți) a acestui *potențial* printr-o metodologie complexă psiho - pedagogică, cunoașterea sectoarelor de necesitate socio - economică și întâlnirea celor două sisteme de către cel de al III-lea: sistemul educațional.

Formarea unei *imagini de sine pozitivă* poate fi pârgă de actualizare și dezvoltare a potențialului uman pozitiv.

#### 8. Principiul freudian al relaxării atmosferei didactice.

Dacă în prezent atmosfera și contextul socio - uman educațional sunt *încordate, stresante* din cauza suprasolicitării, relaxarea nu înseamnă subsolicitarea care poate fi la fel de inefficientă, ci restructurarea reală a întregului sistem educațional. Conștientizarea faptului că partenerii educaționali (elevi, profesori, părinți) nu sunt în

tabere diferite - ci în aceeași *echipă de lucru* - conduce la omogenizarea scopurilor, a metodelor și mijloacelor folosite pentru atingerea acestor scopuri. *Încrederea* reciprocă, *interesul* comun și *acțiunea concretă și responsabilă* sunt elemente care creează o atmosferă relaxată dar și eficientă a procesului educațional.

#### 9. Principiul securității afective

Dacă până acum familia era mediul secularizant din punct de vedere afectiv, acest rol nu poate fi refuzat școlii.

*Securitatea afectivă* din școală este deosebită însă de cea familială. Dacă cea familială ar putea fi caracterizată prin calificativul maternă cea școlară este mai paternă, orientată spre aspectele predominant obiective ale personalității subiectului educațional. Dacă în familie copilul poate fi predominant stimulat și încurajat, în școală această atitudine permisivă trebuie să intre în interacțiune cu cea de recunoaștere atât a calităților cât și a defectelor, atât a plusurilor cât și a minusurilor pentru ca dezvoltarea personalității să fie posibilă.

10. *Principiul cibernetic* al programului informațional corect elaborat și introdus în psihicul subiectului educațional.

Potrivit terapiei cognitive, psihicul uman este cel mai performant calculator. Acesta dispune de un *hardware* reprezentat de SN, memoria moartă și schemele cognitive inconștiente și de un *software* reprezentat de procesele cognitive. Din interacțiunea schemelor cognitive cu procesele cognitive rezultă evenimentele cognitive.

*Problema psihoterapeutică* este de a accede la schemele cognitive defectuoase care - filtrând informația exterioară - distorsionează procesele cognitive. Problema educațională este de a preveni formarea schemelor mentale defectuoase, a clișeele mentale.

Pentru aceasta trebuie elaborat de la început un *program informațional* corect în funcție de subiect, acesta trebuie introdus corect în psihicul subiectului educațional și trebuie urmărit până la realizarea lui.

Aceasta nu înseamnă conceperea subiectului educațional ca pe un computer - ci dezvoltarea capacității sale de autoreglare și autoconstrucție.

Metodica și tehnica strategiei educaționale complexe sunt în unitate cu aceste principii, fiind de natură psiho - pedagogică și sociopsihoterapeutică.

Astfel putem prezenta următoarele metode:

1. *Metode sugestive și de persuasiune* dar nu de manipulare;
2. *Metode cognitive*: a competenței, a statusului profesional, a inițiativei și responsabilității;
3. *Metode comportamentale* de condiționare și decon condiționare: metoda modelului asumat, a stilului propriu de a fi, metoda programării comportamentului prosocial;
4. *Metodologia învățării*;
5. *Metodele psihanalitice*: a transferului, a controlului asupra contratransferului, a decon conflictualizării, a revalorificării inconștientului în educație;
6. *Metoda arhetipului cultural* jungian sau stimularea formării modelului cultural;
7. *Metode adleriene* de depășire a complexelor de inferioritate;
8. *Metode non-directive* rogersiene, umaniste, de empatie, încredere, de dezvoltare a potențialului uman;

9. *Metode P.N.L.* - de programare neuro-lingvistică, de educare a limbajului și comunicării;

10. *Metode de grup*: grupul de întâlnire, grupul de antrenament, echipa de muncă, cuplul, familia;

11. *Metodele analizei tranzacționale*, de realizare a unui echilibru între stările Eului; copil, adult, părinte, atât la nivel intrapersonal cât și interpersonal, la partenerii educaționali sau între ei.

#### 12. *Metode psiho-pedagogice*

Reluând aceste metode și tehnici le putem integra în strategii psiho-terapeutice și psiho-pedagogice.

#### 1. *Psihoterapia prin sugestie și persuasiune dar nu prin manipulare*

Pentru a înțelege psihoterapia prin sugestie trebuie definiți termenii implicați de: sugestibilitate, sugestie, situația - sugestie.

Sugestibilitatea constituie o caracteristică neunitară, dar specifică a psihismului uman, o disponibilitate de a fi sugestionat, o stare de *receptare* a unor conținuturi de gândire, afective, a unor comportamente.

Sugestia sau situația - sugestie este o provocare care indică un „drum de urmat” solicitând persoana vizată să se conformeze acestuia, mai mult sau mai puțin critic.

V. Gheorghiu (1989) definește sugestia ca o „situație provocativă care, bazată pe un proces de substituție poate induce răspunsuri (conștiente) necontrolate”<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Gheorghiu, V., Ciofu, I., 1982, *Sugestie și sugestibilitate*, Editura Academiei R.S.R., București.

Fiecare act educativ este o situație de provocare a unei schimbări la nivel cognitiv, afectiv, comportamental.

Ceea ce deosebește situația educațională de situația sugestivă este caracterul particular al acestora în ceea ce privește conținutul, direcția și tehnica de organizare a situației - sugestie mai ales (Păunescu C. 1984)<sup>7</sup>.

În situația educativă se pornește de la premiza că toate provocările oferite trebuie să aibă efectele scontate. În situația - sugestie provocarea privește o secvență a unui proces psihic, a unui comportament, care poate fi acceptat și deci integrat conștiinței subiectului sau poate fi *respins*. Respingerea în situația educativă provoacă la cel care a creat-o o reacție **agresivă și coercitivă**. În situația - sugestie atitudinea educatorului trebuie să fie și ea de acceptare a reacției și de reconsiderare a situației - sugestie. Din punct de vedere al tehnicii de aplicare în situația educativă - C. Păunescu arată că dispunem de **metodele punitive**, de impunere și nu **persuasive**, de convingere, prin sisteme de captare afectivă și mentală. **Situația educativă** nu controlează efectul de transpunere a trăirilor imediate (a situației de răspuns a subiecților) ci își evaluează efectele pe termen lung și pe criterii globale.

C. Păunescu arată că elementele constitutive ale situației - sugestie sunt:

- **pregătirea** subiecților prin realizarea transferului afectiv, a simpatiei reciproce, a unei zone de interferență a câmpurilor afective între subiecții (educaționali) și terapeut (profesor).

<sup>7</sup> Păunescu, C., 1984, *Coordonate metodologice ale reeducării minorului inadaptat*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

- **reprezentarea** în imaginația subiecților a atributelor forte ale profesorului, a poziției sale de prestigiu;

- **transpunerea** subiecților în personajele ce urmează să devină. Transpunerea însăși antrenează o gamă imensă de procese și comportamente. Cel mai important este cel de stabilire „în triumghi” a situației empatetice, astfel:

|   |   |      |                         |
|---|---|------|-------------------------|
| E | S | unde | E = educator            |
|   |   |      | S = subiect educațional |
| p |   |      | p = personajul          |

Educatorul și subiectul educațional trebuie să se refere la același personaj, pe care să-l construiască împreună.

**Psihoterapia prin sugestie și persuasiune** ca program dirijat de modelare a personalității subiecților educaționali se poate realiza prin: **pregătirea afectivă** corespunzătoare situației - educaționale; - precizarea obiectivelor afective pe termen scurt și lung; - stimularea statutului de prestigiu al partenerilor educaționali și al școlii; - construirea unor modele comune, demne de urmat de către subiecții educaționali.

Introducerea în „școala viitorului” a metodelor sugestive și de persuasiune dar nu de manipulare este necesară. În școala tradițională, obiectivele cognitive s-au situat pe primul plan - iar cele afective psiho - motorii și volitiv - caracteriale au fost mai mult invocate decât conștientizate și realizate. De asemenea metodele autoritariste - dicit magister - au creat un subiect educațional pasiv care acceptă transferul

de convingeri de la profesor la elev și nu un spirit liber care să ajungă la propriile convingeri, specifice fiecărei individualități. Subiectul educațional (elevul) are o personalitate în formare, flexibilă, cu o sferă largă a disponibilităților iar școala reprezintă mediul favorizant influențelor multiple, inclusiv sugestive. De aceea dispoziția spre iluzie a subiecților educaționali, mecanismele de transpunere imaginativă, seturile motivaționale, expectanțele trebuie valorificate în așa fel încât subiectul să nu asimileze idei și soluții preformate - ci să fie stimulat spre descoperirea de idei și soluții, spre formarea de convingeri proprii și modele originale. Înțelegerea empatică între parteneri educaționali, sugestibilitatea interogativă, stabilirea unor secvențe educaționale pe termen scurt și mediu cu obiective adecvate sunt metode și procedee ale unei psihoterapii prin sugestie și persuasiune.

## 2. Psihoterapia cognitivă

Atât cercetările clasice de psihologie cât și modelele neurocibernetice demonstrează **caracterul selectiv** al receptiei, interpretării și integrării informației de către subiect. Cine selectează noua informație pentru subiectul educațional? Limbajul și structurile sale mentale și comportamentale deja formate. Astfel a fost pus în evidență un element de bază al terapiei cognitive „medicația verbală, conceptuală”. Între concept și comportament s-a stabilit o relație reversibilă (Păunescu C.)<sup>8</sup>. Cu cât subiectul este mai matur din punct de vedere socio-afectiv cu atât limbajul său este mai dezvoltat, acesta putând să reflecte mai adecvat experiența subiectului.

<sup>8</sup> Păunescu, C., 1984, *Coordonate metodologice ale recuperării minorului inadapdat*, Editura Didactică și Pedagogică, București, p.235.

**Strategia cognitivă** este „organizarea abilităților de selectare și conducere a proceselor interne nerezolvate și de rezolvare a altora noi”<sup>9</sup>.

**Psihoterapia cognitivă** ca sistem de influențare a personalității subiectului educațional prin modificarea comportamentului său cognitiv se poate realiza în școală prin tehnici de:

- **conceptualizarea** experienței trăite
- **construcția** și reconstrucția valorilor și conceptelor
- **raționalizarea** conflictelor prin efortarea, explicitarea și interpretarea conflictelor intrapersonale și interpersonale
- **cunoștientizarea** datelor cunoașterii prin ceea ce s-a numit **training de cunoștientizare**<sup>10</sup> sau refacerea pașilor absenți ai cunoașterii
- **normalizarea** constructelor (Kelly) modificate care reflectă lumea într-un mod eronat
- **cunoașterea de sine** a subiecților educaționali
- **cunoașterea celuilalt**
- schimbarea **sistemului de evaluare** și a comportamentului valorizant față de imaginea de sine și față de ceilalți (apud C. Păunescu, 1983).

Metodele cognitive - atât din punct de vedere didactic cât și psihoterapeutic - își pot propune **programarea mentală corectă** a subiectului educațional potrivit aptitudinilor, capacităților și intereselor sale raportate la cerințele socio-economice. În acest sens profesorii de

<sup>9</sup> Klineberg, O., 1967, *Psychologie sociale*, P.U.F. Paris.

<sup>10</sup> Păunescu, C., *Op. cit.*

diferite specialități, psihologul școlar, elevii și părinții lor au rolul să identifice și să conștientizeze acele *scheme mentale defectuoase* care filtrează în mod eronat informația primită de psihicul subiectului educațional conducând la eșec școlar și social. Gândurile negative, falsele speranțe, complexe de inferioritate/superioritate, de vinovăție se pot transforma în blocaje ale informației și inclusiv ale succesului. Educarea ideii de competență - performanță, a inițiativei și responsabilității pentru obținerea unui statut profesional adecvat sunt metode cognitive care pot constitui „creierul” unei strategii educaționale complexe.

### 3. Psihoterapia comportamentală

Teoriile condiționării comportamentelor prin învățare, verificate experimental de o serie de savanți începând cu I.P. Pavlov - au condus la concluzia verificabilă în termeni obiectivi că și *stările conflictuale inconștiente* sunt rezultatul unei experiențe iar fixarea lor este rezultatul învățării.

Watson - întemeietorul psihologiei comportamentaliste a efectuat o experiență care să dovedească acest fapt. Este vorba de un băiețel de un an (Albert) care era foarte atașat de un șoricel alb. Watson a reușit ca - prin producerea unui zgomot puternic - atunci când copilul se îndrepta spre animal - să-i producă o teamă fobică. Teamă care constituie o stare emoțională era rezultatul unei învățări prin condiționare. Problema delicată era - dacă prin același proces al învățării - poate să dispară reacția respectivă. De data aceasta a procedat prin așezarea copilului la o oarecare depărtare de un iepuraș de care îi era frică și pe măsură ce se apropia copilul era hrănit cu

ciocolată. Prin apropieri treptate, recompensate s-a obținut o stingere a conflictului afectogen și o reînvățare a comportamentului primar.

O serie de specialiști ca Mowrer, Dollard și Miller, Sears, Spence, Eysenck, Wolpe, Aubrey, J. Yats au continuat cercetările aducând contribuții importante. *Dollard și Miller*<sup>11</sup> operează cu câteva concepte de bază:

- *impulsul (drive)* reprezintă un gen de stimul al acțiunii manifestat sub forma *tensiunii* (internă sau externă) care determină acțiunea. Unele impulsuri sunt considerate *primare* (instinctele de bază), altele *secundare*. Educația are rolul extrem de important de a transforma impulsurile primare în secundare;

- *indiciul* care constituie factorul circumstanțial care direcționează acțiunea;

- *răspunsul* (response);

- *recompensa* (reward).

Cu cât un răspuns sau o anumită acțiune a fost mai *recompensată* - cu atât mai mare este posibilitatea ca ea să apară din nou - dar numai în măsura în care recompensa este identificată cu *reducerea impulsurilor*, a tensiunii. Acest moment de *cotă 0 al impulsului* va fi efectul repetării în timp al răspunsului care nu va mai produce nici o satisfacție și deci va înceta să apară.

### Teoria lui Mowrer<sup>12</sup>

El a observat că printr-o *recompensă mică* - dar intervenită *imediat* după apariția comportamentului (nevrotic) întărirea este mult

<sup>11</sup> Miller, N., J. Dollard, 1941, *Social learning and imitation*, New Haven.

<sup>12</sup> Mowrer, O.H., 1960, *Learning theory and behavior*, New York.

mai eficientă decât o recompensă sau o pedeapsă mai mare, dar distanțată temporal. De unde și alternativa: sancționarea *imediată* - chiar dacă această sancțiune este minimă - are o mai mare importanță decât o sancțiune bine dozată, dar întârziată. Atât pentru întărirea cât și pentru decon condiționarea (stingerea) unui conflict sau comportament intervenția imediată este mai eficientă.

O altă contribuție importantă a autorului citat este ideea că nu totdeauna recompensele întăresc deprinderile și pedepsele le slăbesc. „Omul nu este o creatură cu o multitudine de obiceiuri oarbe... ci una capabilă să selecteze și să-și modeleze comportamentul prin procese de gândire” (Beech H.R.). Comportamentul persistă pentru că este un răspuns al modului de a gândi al individului.

Decompensarea ne apare ca un rezultat al *învățării conflictului* și al unei dereglări a feed-backului. Procesul *compensării* înseamnă reînvățarea feed-back-ului care să ducă intrarea (input-ul) sub controlul conștiinței, al propriului eu (identificarea) și consecutiv la echilibrarea relațiilor cu exteriorul. De aici izvorăște întregul arsenal al terapiei cognitive și axiologice. Doctrina freudiană consideră că cenzura prea severă a conștiinței este cea care repudiază brutal impulsurile, dorințele, plăcerea și din această ciocnire se nasc conflictele intrapsihice.

Mowrer răstoarnă acest principiu fundamental a lui Freud plasându-se pe o poziție contrară: dereglarea se produce de-abia atunci când natura noastră apetitivă a câștigat lupta împotriva conștiinței.

### Teoria lui H.J. Eysenck

Eysenck<sup>13</sup> aplică teoria factorială a personalității la comportamentele nevrotice ca rezultate ale învățării. El înțelege prin comportamente nevrotigene, obiceiuri neadaptative care sunt rezultatul unei *învățări prin condiționare*. De ce persistă aceste condiționări greșite? Întrucât subiectul chiar după ce a „învățat” obiceiul reactiv - dezadaptativ își păstrează libertatea de acțiune. El poate reduce - uneori până la dispariție - impulsul de *frică* evitând situația sau obiectul anxietății sale. Dar tocmai faptul că subiectul utilizează un comportament de *evitare* întărește frica sau anxietatea și ca atare prin *fugă* subiectul își fixează fuga ca un comportament de *recompensă pozitivă*. El va repeta acest comportament ori de câte ori va exista o situație de *frică* întrucât „fuga duce la reducerea anxietății”.

Una dintre cele mai comune probleme personale pentru care oamenii solicită asistență terapeutică, vizează în mod concret procesul de învățare și comportamentul general al elevilor. Aceasta este problema *reacțiilor de evitare*, intense, necontrolabile numite *fobii*. Profesorii - fie că manevrează tehnicile de învățare - fie relațiile interpersonale trebuie să aibă un program cu dublu registru<sup>14</sup>: (apud Păunescu C., 1984).

a. Program de *condiționări pozitive* pentru toate categoriile de subiecți. Pentru aceasta trebuie să cunoască cât mai exact care este nivelul intelectual, cultural, de motivație al subiectului educațional, ce

<sup>13</sup> Eysenck, H., 1998, *Descifrarea comportamentului uman*, Editura Teora, București.

<sup>14</sup> Păunescu, C., 1984, *Coordonate metodologice ale minorului inadapdat*, Editura Didactică și Pedagogică, București, p.230.

laturi conflictuale, experiențe, ce aspirații și nevoi afective are? Comportamentul profesorilor va fi dirijat spre atitudini pozitive față de atitudinile pozitive ale fiecărui elev și de evitare a producerii răspunsurilor negative.

b. **Program de decon condiționări sau contracon condiționări** care parcurge el însuși anumite etape:

- anamneza (amintirea) istoriei de viață a subiectului;
- ierarhia anxietăților, a situațiilor lui conflictuale;
- reacția reciprocă inhibitoare prin neîntâlnirea reflexului condiționat inițial;
- trăirea in vivo, pe plan mental a fenomenului conflictual;
- trăirea treptată in vitro, în situația vie, concretă până la dispariția conflictului.

#### **Condiționarea operantă**

Skinner<sup>15</sup> (1945) arată că un stimul operant este constituit de oricare comportament care acționează asupra subiectului (educațional) și care prin efectele sale devine un stimul de **întărire** sau **recompensă** pentru un alt comportament. Deci provocarea unui comportament conține în ea atât anticiparea unui răspuns pozitiv cât și valoarea de întărire a acestuia. În scopul acesta profesorul nu mai așteaptă să apară o manifestare și apoi să o întărească ci el o **anticipează** prin comportamentul său care devine în același timp un **operant** pentru comportamentul subiectului.

#### **Modelarea sau învățarea prin observare**

În teoria sa A. Bandura (1965) demonstrează că însuși modelul

comportamentului educatorului devine un stimul de răsplătă și de întărire.

Într-o sinteză efectuată de Davitz și Ball după concluziile lui Bandura se delimitează următoarele condiții ale învățării prin observare (apud Păunescu C. p.230).

a. modelele adulte **afectuoase și instructive** tind să fie mai mult imitate decât cele mai puțin educative.

b. subiectul tinde să imite mai curând comportamentele reprezentate de cei care au **putere** în mediul lor pentru a controla și acorda recompensele.

c. există tendința ca **modelele masculine** să fie mai ușor imitate decât cele feminine.

d. modelele cu un **statut înalt** tind să determine un grad mai înalt de învățare prin observare decât cele cu un statut redus.

e. persoanele cărora li se spune că au **calități comune** cu un **model** sunt mai înclinate să imite reacții noi, suplimentare ale acestora.

f. **grupurile** și instituțiile, organizațiile sau mediile sociale au efecte puternice asupra comportamentului imitativ.

Psihologia behavioristă - care stă la baza psihoterapiei comportamentaliste - a demonstrat că atât comportamentul pozitiv cât și cel negativ atât conflictul conștient cât și cel inconștient se învață.

Reducerea tensiunii (Dollard și Miller), sancțiunea imediată (Mower O.H.), neevitarea situațiilor dificile conflictuale (Eysenck), învățarea pe bază de modele (Bandura) sunt tehnici de formare a comportamentelor pozitive și de decon condiționare a celor negative.

Dacă prin metodele cognitive pregătim creierul pentru succes

<sup>15</sup> Skinner, B.F., 1953, *Science and human behavior*, New York, Mc Millan.

prin cele comportamentaliste modelăm comportamentul printr-o decon condiționare a deprinderilor greșite și condiționarea de noi abilități, superioare.

Programul de lucru al elevului, de somn, regimul alimentar pot fi organizate de părinți, profesori, psiholog școlar după metodele comportamentaliste. Astfel metoda modelului asumat, a stilului propriu de a fi, metoda imersiunii sociale comportă atât o componentă cognitivă cât și una comportamentală.<sup>16</sup>

#### 4. Psihoterapia ca funcție a învățării

Formarea și dezvoltarea personalității se realizează prin „crize de creștere” nu în mod rectiliniu așa cum a susținut psihologia tradițională<sup>17</sup> (Davitz, Ball, 1978).

Pendularea între *încredere* și *neîncredere* poate fi modificată într-un sens sau altul prin *ambianța afectivă* din familie. Dacă se instalează un abandon sau o respingere afectivă din partea părinților nevoia de încredere a copilului este contracarată de neîncrederea în relația afectivă primară ducând la nevroza primară, la teamă și insecuritate. Aceasta are influență asupra autonomiei, asupra vinovăției și inferiorității copilului toate ducând la o identitate confuză. Identitatea confuză echivalează în plan moral cu dezorientarea și are drept corolar inadaptarea (Eysenck)<sup>18</sup>.

Așa cum demonstrează studiile de specialitate, instituțiile de instruire și educație (familia, școala, societatea) se definesc ca un *loc*

<sup>16</sup> Dimitriu, E., 1998, *Timiditatea și terapia ei*, Ed. Știință și tehnică, București.

<sup>17</sup> Davitz, R. J. Ball, 1978, *Psihologia procesului educațional*, E.D.P. București.

<sup>18</sup> Eysenck, H.J., 1950, *Les dimensions de la personnalité*, Paris, P.U.F.

*de întâlnire pentru coparticipare la viața socială* în care fiecare coparticipant se lasă influențat și influențează la rândul său (Davitz, Ball, p.236).

Însă nu totdeauna în practică familia, școala, societatea înțeleg procesul educațional în dublu sens ca un schimb de valori, ca o satisfacere reciprocă a necesităților partenerilor educaționali.

Multe persoane - spun autorii citați - consideră clasa drept locul unde elevul care are nevoie de cunoștințe vine să le primească de la profesorul care împarte aceste cunoștințe în schimbul salariului. Ar fi mai potrivit să spunem că această clasă este un loc unde elevii se întâlnesc cu profesorul, fiecare dintre ei satisfacând nevoile celuilalt.

Locul de fuziune al *pedagogiei învățării* cu psihoterapia este *situația de interacțiune* vie dintre educator și educat<sup>19</sup>.

Învățarea indiferent de ce tip ar fi aceasta (Gagné) reprezintă în primul rând o *stare specifică*, o stare de învățare, determinată de condițiile externe și interne ale subiectului care învață. Situația de interacțiune vie face parte integrantă din starea de învățare. Whitehorn și Betz au constatat experimental că terapeuții care percepeau *semnificația personală* a mesajelor educaționale își fixau scopuri care antrenau criteriul personalității subiectului lor și obțineau ameliorări în proporție de 80% față de ceilalți terapeuți.

C. Rogers<sup>20</sup> fondatorul psihoterapiei non-directive a stabilit că există trei condiții fundamentale ale relației terapeutice care sunt valabile pentru toate relațiile umane.

<sup>19</sup> Păunescu, C., *Op.cit.*, p.125.

<sup>20</sup> Rogers, C., 1959, *Theory of therapy, personality and interpersonal relationship* - N.Y. London, Mc Grow - Hill.

a. *Înțelegerea empatică* definită ca fiind capacitatea de a pătrunde în lumea subiectului (educațional), de a înțelege cadrul său de referință, valorile și trăirile lui. Prin relația empatică este posibilă învățarea pe baza modelului de personalitate (al profesorului).

b. A doua condiție a relației de transformare a personalității în cadrul învățării este *interesul pozitiv necondiționat* (I.P.N.). Profesorul trebuie să manifeste un interes pozitiv față de întreaga personalitate a subiectului educațional, să nu aibă o atitudine de respingere, amenințare ci de valorificare a potențialului său pozitiv. Numai dacă nu identifică personalitatea acestuia cu comportamentul său uneori *deviant*, îl poate modela.

c. A treia condiție a relației psihoterapeutice este cea a *congruenței* terapeutului cu subiectul (educațional) care se manifestă prin deschidere, onestitate, curaj, forță psihică.

*În procesul educațional* efecte ca: - inhibiția mecanismelor de învățare - reacția fobică față de învățarea de tip școlar - generalizarea acesteia asupra instituției de învățământ sunt generate de tulburarea relației empatice între profesor și elev. Reorganizarea comportamentului de învățare se produce în mod eficient în cadrul reorganizării personalității<sup>21</sup>. Experimentele efectuate pe baza acestei constatări au două direcții distincte:

- *prima direcție* interesează problema centrală a tulburărilor de relație în cadrul procesului de învățare și anume cea a *conflictului*. Școala freudiană și cea postfreudiană plasează *conflictul* în zonele abisale sub sau inconștiente chiar dacă admit că, conflictualizarea este

<sup>21</sup> Păunescu, C., *Op.cit.*, p.219.

într-o măsură redusă generată de experiența socială sau de relația interpersonală nu există indicii că s-ar face trimitere la mecanismele învățării (conflict → inadaptare);

- *a doua direcție* pornește de la premiza că starea conflictuală este rezultatul unei învățări. Deconflictualizarea înseamnă o nouă formă de învățare care ca demers trebuie să facă o cursă dublă; în secvența întâi ea utilizează *condiționările* prin care subiectul și-a achiziționat conflictul; în secvența a doua oferă un program cu alte condiționări pentru a *învăța* un comportament nou, care este cel normal, neconflictual.

Diferența între cele două direcții se referă la zona unde se consideră că se instalează conflictul; la nivel inconștient intrapsihic, sau conștient, interpersonal.

În procesul educațional, în școală în special a doua direcție psihoterapeutică este eficientă prin: - modificarea pozitivă a reprezentării de sine - înlăturarea sentimentului vinovăției și a sentimentelor de inferioritate - schimbarea sistemului de valori ale subiecților educaționali.

Dacă nucleul procesului educațional este învățarea iar aceasta se adresează întregii personalități a subiectului educațional mecanismele învățării pot fi eficiente și în modelarea afectivă, volitiv - caracterială a personalității.

### 5. Psihanaliza și aplicațiile ei terapeutice

Punctul arhimedic al teoriei freudiene îl constituie *conflictul* între cele trei componente ale aparatului psihic: sinele, eul și supra eul, ca și în interiorul fiecărei instanțe. Atâta timp cât se păstrează - prin

intensitatea și direcția impulsurilor, dorințelor, tendințelor - un echilibru între instanțe, personalitatea rămâne puternic echilibrată. Când focarele conflictuale depozitate în sine (Id) devin prea puternice și intră în conflict cu Eul și supraeul se produce dezechilibrul, nevroza. În cadrul pulsuniilor, doctrina freudiană a acordat un loc special impulsurilor erotice (nu numai sexuale). Atât studiile de dezvoltare a erotismului cât și conflictele specifice acestora - Complexul Oedip și Electra conțin mult adevăr dar și suficiente exagerări<sup>22</sup>. Pentru procesul educațional mai ales în familie - *relațiile libidinale parentale* au o mare contribuție în declanșarea tulburărilor de dezvoltare a personalității. Parcurgerea acestor complexe - dar și depășirea lor - este benefică pentru evoluția personalității. Dacă aceste conflicte și complexe nu sunt depășite se impune terapia psihanalitică. Aceasta își propune să ridice la nivelul conștiinței materialul refulat de inconștient eliberând astfel psihicul de represiune, să întărească cu ajutorul terapeutului eul subiectului în direcția învingerii anxietății și a fricii generate de adevărul conștientizat. Fenomenul care mediază aceste operații este cel de transfer.

În timpul asociațiilor libere, al visării în stare de veghe, al dialogului se petrece o focalizare a tuturor trăirilor evenimentelor, sentimentelor care se trezesc din inconștient pe terapeut, acesta reprezentând o persoană care simbolizează *comprehensiunea, nonrepresiunea, securitatea afectivă, sprijinul*. Obținerea acestui transfer constituie o condiție fundamentală a reușitei terapiei. Pe măsură ce terapeutul reușește să penetreze în penumbrele

<sup>22</sup> Păunescu, C. *Op.cit.* p.194.

inconștientului se pun în mișcare *sistemele de apărare* ale Eului care manifestă rezistență. Insistența terapeutului în fața acestor *rezistențe* declanșează o *nevroză de transfer* care comută conflictualitatea din interior în exterior. Stadiile care urmează conduc la stingerea acestei nevroze și la eliberarea atât de forțele reziduale interne cât și de cele externe, pacientul căpătându-și stăpânirea de sine și forța Eului necesară autonomiei persoanei.

Actul educațional constituie o modalitate „laică” a transferului din psihoterapie. Metoda transferului din psihanaliza freudiană are unele similitudini cu metoda „magister dixit” din pedagogia clasică. Ambele sunt metode directive, de influență paternă a terapeutului și respectiv profesorului asupra pacientului sau subiectului educațional. Dacă însă metoda *autorității profesorului* se adresează numai conștientului subiectului educațional, metoda transferului se adresează inconștientului clientului. În procesul educațional rolul inconștientului a fost neglijat mult timp. Dar inconștientul poate fi valorificat în însuși procesul învățării: prin combinarea metodelor bazate pe efort voluntar cu cele bazate pe principiul plăcerii. Desexualizarea principiului plăcerii îi conferă o sferă mai largă de acțiune inclusiv asupra învățării. De asemenea fenomenul blocării și orientării energiei sexuale către alte obiecte de satisfacție (învățarea, creația) este aplicabilă în educație. Dacă metoda transferului funcționează în procesul educațional cu specificul ei, ea poate fi îmbunătățită prin diversificarea rolurilor profesorului: de coordonator, ghid, animator, prin includerea unor elemente nondirective în structura rol-status-ului clasic.

*Metoda contratransferului* schimbă sensul de acțiune și

intervenție. Dacă transferul se realiza de la client la psihoterapeut, primul așteptând înțelegere, sprijin de la cel de-al doilea, contratransferul se realizează de la psihoterapeut la client. Primul își proiectează asupra clientului propriile neliniști, temeri, nemulțumiri. În procesul educațional contratransferul sau efectul negativ al contratransferului poate fi controlat printr-o metodologie adecvată. Chiar dacă profesorul poate să se apropie mai mult de subiectul educațional apărând în fața acestuia în postura sa de om, el rămâne totuși un model. Criza de modele din spațiul și timpul nostru a condus și la efecte educaționale negative. Menținerea contratransferului între anumite limite și accentuarea efectelor pozitive ale contratransferului în procesul educațional este o metodă de creștere a eficienței acestuia. Dacă până în momentul intrării la școală (6 - 7 ani) conflictele și complexele intrapsihice (Oedip, Electra) nu sunt rezolvate, școala trebuie să aibă un rol în depășirea acestora. Relația defectuoasă a copilului cu unul dintre părinți - în special cu cel de sex opus - tinde să se repete în școală, să se manifeste asupra relației elevului cu profesorul. Starea conflictuală din familie tinde să se reproducă în școală. Profesorul, psihologul școlar, psiho - pedagogul nu pot să nu observe starea conflictuală a subiectului educațional. Dar observația ocazională trebuie urmată de observația sistematică, de conversația cu subiectul educațional, de ancheta socială care să conducă la identificarea cauzelor acestei stări; dacă nucleul conflictual este intrafamiliar, se elaborează o strategie educațională specifică de depășire a acestuia. *Terapia familială* în care profesorul, elevul, psihologul școlar, părinții colaborează este cea mai adecvată în acest caz.

Școala nu-și mai poate permite să perpetueze modele inter-relaționale conflictuale, să „producă” subiecți educaționali, viitori profesioniști conflictuali, neperformanți.

Interferența psihanalizei cu pedagogia a dus la formarea ramurii psihopedagogiei analitice. Aceasta stabilește criteriile unei acțiuni largite ce privește dincolo de obiectivul principal pe care-l reprezintă „educația copilului”, formarea educatorilor și educarea părinților. Ca metodă psihopedagogică specială, psihanaliza va urmări formarea *Eului conștient*, și a *Supra - Eului moral* al copiilor, formarea unor conduite și atitudinii normale, trezirea unor interese și formarea de idealuri.<sup>23</sup>

#### 6. Psihoterapia în accepțiunea lui C.G. Jung<sup>24</sup>

Pentru Jung viața psihică are un scop dar nu acela de a se realiza în planul libido-ului sau a pulsuniilor sexuale ci al unei *forțe universale*, printr-o producție simbolică care izvorăște dintr-un inconștient colectiv. Această matrice comună tuturor indivizilor își pune amprenta sub forma unui *arhetip* - o structură primară care modelează întregul material achiziționat prin experiența personală. Nivelurile la care se sintetizează în funcție de arhetipul respectiv experiența interioară relațională sunt: - *nivelul personal* prin personajul social orientat către normele mediului socio-moral - *nivelul ego-ului* orientat către trecut - *nivelul inconștientului colectiv*. Echilibrul sau dezechilibrul personalității se va produce prin conflictualitatea între aceste trei niveluri în funcție de caracteristicile tipologice contrare: masculin - feminin extravertit - introvertit etc.

<sup>23</sup> Enăchescu, C., 1998, *Tratat de psihanaliză și psihoterapie*, E.D.P. - R.A. București.

<sup>24</sup> Jung, C.G., 1994, *Puterea sufletului*, Ed. Anima, București, vol.I-IV.

Terapia Jungiană își propune să descopere conflictualitatea la nivelul celor trei instanțe prin interpretarea viselor și a produselor artistice. La Jung descoperirea conflictualității se face pe baze mai obiective utilizând un test asociativ - verbal care pune în evidență sursele conflictuale (apud Păunescu C. 1983).

Fiecare subiect educațional aparține unei anumite culturi față de care are un atașament puternic dar care nu se situează în mod exclusiv la nivelul conștientului. Rădăcinile inconștiente, ale atașamentului cultural sunt foarte adânci în psihismul individual dar insuficient valorificate de procesul educațional. De cele mai multe ori copiii, elevii, studenții nici nu știu cât sunt de patrioți, de dependenți față de spațiul geografic și cultural în care s-au născut. Ca urmare școala poate să exploateze la nivel terapeutic chiar, atașamentul puternic, inconștient sau conștient al subiectului educațional față de istoria și cultura cărora le aparțin. Cunoașterea acestei istorii, a tiparelor culturale în care se dezvoltă *personalitatea de bază* a subiectului educațional, descoperirea acelor legături indispensabile și greu explicabile între el și zona în care s-a născut contribuie la formarea identității sale naționale. Stimularea formării *modelului cultural* la care să se raporteze elevul poate fi una dintre pârgھیile prin care școala actuală poate să acceadă la un statut nou, superior, la nivel social.

În sensul acesta se pot distinge trăsăturile arhetipale ale spiritului european distribuite gradat de la Nord la Sud și care constituie veritabile „sentimente ontologice” fundamentale după cum urmează: - *angoasa* la nordici, scandinavi (S. Kierkegaard) - *grija* în aria germană (M. Heidegger) - *îndoiala* la francezi (R. Descartes); - *prudența* la

englezi - *dorul* la români; *nostalgia* la spanioli - *pasiunile* mergând până la *patimă* la ruși (F. Dostoievski) - *entuziasmul* grecilor<sup>25</sup>.

### 7. Psihanaliza individuală a lui Alfred Adler

Încercând să demonstreze că nu tendințele sexuale sunt răspunzătoare de nevroze ci tendințele eului care sunt *egocentrice și agresive* Adler<sup>26</sup> elaborează *teoria egotismului*. Adler consideră că în raporturile de natură sexuală nu se exprimă libidoul ci *tendința de dominație*, înlocuind *principiul plăcerii* cu cel al *puterii*. Sursa fundamentală a conflictualității după Adler este „constituită de relația dintre *voința de putere* și ceea ce poți care întotdeauna reprezintă mai puțin generând sentimentul de inferioritate”.

Dar *sentimentul de inferioritate* mai are și o geneză „organică”. Adler susține că în evoluția oricărui nevrotizat s-a strecurat o imagine de sine oarecum inferioară majorității, datorită în primul rând unor insuficiențe organice (malnutriție, boli, deficiențe) sau prin frustrație afectogenă din partea părinților și a celor din jur. Ca reacție la inferioritatea sa sufletească subiectul caută o compensație - de fapt o hipercompensare - utilizând boala ca instrument de manifestare a puterii (tiranizând pe cei din jur). Adler nu pune atât de mult accentul pe fenomenul de transfer ci pe o *intervenție activă*<sup>27</sup> a terapeutului pentru comutarea centrului de greutate de la *voința de putere* la sentimente etice și sociale dezvoltând cu precădere interesele sociale ale individului și o integrare echilibrată în comunitate și activitate.

<sup>25</sup> Enăchescu, C., 1998, *Tratat de psihanaliză și psihoterapie*, E.D.P. - R.A. București.

<sup>26</sup> Adler, A., 1945, *Le tempérament nouveau*, Ed. Payot, Paris.

<sup>27</sup> Adler, A. 1995, *Sensul vieții*, Ed. I.R.I. București.

În procesul educațional metodele adleriene se pot constitui în metode de depășire a complexelor de inferioritate. Sentimentele și complexele de inferioritate sau orice alte complexe se conturează din primii ani de viață, din perioada preșcolară.

În școală ele nu fac decât să se întărească și să prolifereze dacă nu există nici o preocupare pentru depășirea lor. Școala reprezintă unul dintre contextele socio-umane cele mai favorabile pentru depășirea complexelor, însă este insuficient valorificată în acest sens. Grupul școlar poate să contribuie la socializarea corectă a elevului, după o strategie bine elaborată; rezultatele obținute la învățătură pot compensa nemulțumirile din familie sau alte insatisfacții cu privire la self-ul elevului.

Rolul profesorilor, al psihologului, al consilierului școlar este tocmai de a conștientiza și de a pune în operă principiul și mecanismele *compensației* și nu *hipercompensației* în școală. Terapia educațională complexă (C. Păunescu) se poate extinde și în familie. Dacă familia elevului nu poate fi antrenată într-o astfel de întreprindere, efectele terapiei din școală se vor manifesta implicit în familie.

Ideea colaborării între familie, școală și societate nu a ieșit încă din formalismul ei comunist. Școala poate avea și aici un rol de reconsiderare a acestei relații pe principiile comunicării reale și eficiente.

#### 8. Psihoterapia non-directivă, rogersiană

Sistemul de psihoterapie rogersian prezintă o complexitate deosebită datorită faptului că vizează *personalitatea și relațiile acesteia cu lumea* și nu un aspect sau altul al acesteia. Fără să fie un sistem

închis, întregul eșafodaj teoretic și practic al psihoterapiei rogersiene se construiește pe un număr de concepte cheie (C. Păunescu).

#### a. Tendința de actualizare și noțiunile conexe

Tendința de actualizare se referă la tendința *inerentă* oricărui organism de a-și dezvolta potențialitățile. Ea se adresează Eului, motivației, creativității subiectului.

#### b. Experiența și noțiunile conexe

Experiența cuprinde tot ceea ce se petrece *în* persoana respectivă la un moment dat și care potențial este disponibil de a fi cuprins în conștiință.

Noțiunile conexe sunt „a încerca”, „sentimentul”. De exemplu în cursul psihoterapiei o persoană declară: „în acest moment eu *simt* pentru prima oară că d-voastră vă interesați de mine”.

#### c. Noțiuni care se referă la reprezentare

Simbolizarea corectă, percepția, subpercepția, disponibilitățile conștiinței indică procesul prin care o experiență este susceptibilă de a fi reprezentată fără nici o deformare datorată reacțiilor de apărare ale clientului.

#### d. Eul și noțiunile conexe

Spre deosebire de concepția freudiană sau jungiană, Rogers definește Eul ca o *structură dinamică experiențială* rezultată și compusă din percepțiile care se raportează la Eu, relațiile cu lumea, cu mediul și cu viața în general dar și cu *valoarea* pe care subiectul o acordă acestora. Noțiunile conexe ale Eului sunt: ideea sau imaginea de sine, eul ideal care sunt versiuni subiective ale Eului, dinamice și care reglează comportamentul subiectului.

### e. *Incongruența și noțiunile conexe*

*Incongruența* între eu și experiență, se poate instala în anumite împrejurări când *reprezentarea de sine* din cauza unor *distorsiuni ale simbolizării* la nivelul conștiinței este în dezacord cu experiența concretă. Noțiunile conexe ale incongruenței sunt: vulnerabilitatea, teama și neliniștea, amenințarea, disfuncțiunea psihică.

### f. *Noțiuni privitoare la reacția de amenințare*

*Apărarea* operează prin modificarea percepției care vizează micșorarea stării de dezacord între experiență și structura eului. *Deformarea și interceptia experienței* se realizează atunci când o experiență semnificativă nu intră în congruență cu imaginea de sine.

*Rigiditatea perceptuală* este „tendința clientului de a-și reprezenta experiența sa în termeni absoluți și necondiționali de a face generalizări indubitabile, de a se lăsa condus dacă nu dominat de opinii, credințe și teorii”<sup>28</sup>.

### g. *Noțiunea de congruență și noțiunile conexe*

„Când experiențele Eului sunt corect simbolizate și integrate în structurile Eului există un acord, o congruență între eu și experiență”. Noțiunile conexe congruenței eului sunt: - *receptivitatea față de experiență*; - *percepția discriminativă*; - *funcționalitatea optimală*; - *maturitatea psihică*.

### h. *Considerarea pozitivă necondiționată și noțiunile conexe*

*Contactul*, între câmpurile experiențiale a două persoane, trebuința de considerare pozitivă, complexul de considerație,

<sup>28</sup> Rogers, C., 1991, *La relation d'aide et la psychothérapie*, E.S.F. Paris, p.188.

considerația de sine pozitivă, necondiționată sunt elementele esențiale ale unei relații cu sine și cu ceilalți autentice.

### i. *Noțiuni care se raportează la evaluare*

*Centrul de evaluare* al subiectului este intern când se aplică criterii de evaluare inerente experienței individului și extern când se aplică scale de valori ale altora. Procesul de evaluare „organizatorică” se realizează atunci când experiența este evaluată în funcție de *nevoia de conservare și de depășire* a persoanei.

### j. *Noțiuni care se raportează la sursa de cunoaștere*

Cadrul de referință intern sau extern și perceperea corectă a acestuia - constituie elemente cheie ale cunoașterii și influenței terapeutice asupra subiectului.

Dacă școala și clasa atât în mod tradițional cât și în prezent folosesc cu precădere metode directive din punct de vedere didactic dar și în relația profesor - elev metodele non - directive pot completa eficiența celor directive cu atmosfera de relaxare, încredere, empatie pe care o creează. O nouă concepție pedagogică, cea a parteneriatului, poate fi pusă în practică prin intermediul acestor metode non - directive, umaniste.

Dificultatea ar consta în contracararea efectelor de dezordine relativă pe care le-ar putea antrena metodele rogersiene. Dar având în vedere faptul că achizițiile școlare se realizează prin aceste metode în straturile profunde ale personalității, aparenta dezordine poate să însemne de fapt crearea unei noi ordini.

Într-o viziune rogersiană procesul educațional ar putea fi caracterizat ca:

- un proces *unic*, o experiență vie, intensă, de maturizare a partenerilor educaționali (profesor, elev, părinți)

- un nucleu de *actualizare* a potențialului complex al subiectului educațional

- o atmosferă caldă, de *securitate afectivă*, în care partenerii educaționali să se poată exprima liber, fără constrângeri, tensiuni și conflicte

- obiectivele pedagogice sunt subordonate scopului de *eliberare* a subiecților educaționali pentru a-și câștiga autenticitatea și acordul intern și cu ceilalți

- *permisivitatea* relației didactice și a celei profesor - elev are anumite limite care țin de criteriile vârstă, responsabilitate.

*Educatorul terapeut* are anumite particularități: capacitatea empatică, autenticitate și acord intern, maturitate emoțională, comprehensiunea de sine și de ceilalți, respect pentru unicitatea ființei umane.

#### 9. Psihoterapia P.N.L. de programare neuro-linguistică

Limbajul reflectă dar și structurează experiența subiectului în general și al elevului în special. Familia, grupul de prieteni, școala modelează limbajul subiectului în funcție de situațiile diferite de viață. Astfel acesta își formează programe neuro-lingvistice diferite în funcție de aceste experiențe de viață. Unitatea dintre aceste programe sau lipsa de unitate este un prim semnal al echilibrului sau dizarmoniei personalității subiectului educațional. Tehnica P.N.L. a fost pusă la punct la începutul anilor '70 de doi americani: lingvistul Richard Bandler și matematicianul John Grinder. *Observația fundamentală* a

P.N.L. este că printre diferitele noastre simțuri avem un „canal de comunicare” privilegiat care este la originea sistemului nostru de reprezentare a realității. Acest canal de comunicare va putea fi identificat printr-o analiză psiholingvistică a vocabularului utilizat și prin observarea atentă a mișcării ochilor. În esență P.N.L. va consta în conectarea pe canalul de comunicație potrivit interlocutorului, în punerea pe lungimea de undă potrivită cu a lui<sup>29</sup>. Școala poate avea un rol crescut în elaborarea cartelelor V.A.K.O. (văz, auz, mișcare, miros, gust) și în deplasarea accentului de pe canalele văz, auz care au devenit dictatoriale pe mișcare, miros, gust cu scopul refacerii echilibrului între ele. Profesorii ar trebui să învețe ca și psihoterapeuții *să-și sincronizeze* starea cu cea a elevilor, să folosească procedee precum „calibrarea”, „dezactivarea”, „disocierea” până la schimbarea istoriei de viață a subiecților educaționali.

Cercetări de mare anvergură ca cele ale lui Luria A, Montagu M.F., S.J. Bruner demonstrează:

- rolul limbajului în organizarea comportamentală;
- rolul limbajului în învățarea conduitelor sociale;
- rolul conceptelor în dirijarea compartamentului;
- relația dintre modificările percepției verbale și comportamentale socio - morale.

*Psihoterapia de expresie verbală* se poate realiza în școală prin:

- *repovestirea* liberă (scrisă sau orală) cu scopul corectării limbajului - *recitarea* de texte literare, cu ajutorul oglinzii, cu scopul educării rostirii, al eliberării afective;

<sup>29</sup> Juës, J.P. 1999, *Caracterologia*, Ed. Teora, București.

- *teatralizarea* unei situații reale din viața subiecților educaționali, pentru creșterea capacității de adaptare socială.

*Programele de terapii comportamentale verbale* trebuie să se structureze pe baza unui inventar al laturilor dezorganizate ale structurilor relaționale (vezi C. Păunescu op.cit. p.258).

#### 10. *Psihoterapia de grup*

Copilul și mai târziu elevul suportă influențele grupului primar care este *familia*, ale grupului de formare care este *clasa*, ale diferitelor grupuri de referință organizate după criterii profesionale, culturale, socio-afective. În funcție de caracteristicile acestor tipuri de grupuri: controlul asupra membrilor, stratificarea, permeabilitatea, flexibilitatea, se modelează personalitatea de grup a subiectului.

Școala poate avea un rol coordonator al influențelor celorlalte grupuri asupra elevilor săi.

Pentru acest nou rol este necesar ca școala ca instituție să se deschidă mai mult către familie, grup profesional, grup de prieteni, pentru a putea prin feed - back să-și corecteze influențele asupra subiecților educaționali.

*Terapia de grup* poate fi folosită în școală pentru creșterea performanțelor școlare, pentru operaționalizarea procesului de socializare, pentru actualizarea potențialului creativ al subiectului educațional.

*Psihodrama* reprezintă forma cea mai complexă a modului de organizare și utilizare a relațiilor interpersonale pentru obținerea unei investigații psihologice și a unor efecte terapeutice compensatoare. Inițiatorul acestei formule a studiat și a practicat două forme de

activitate: teatrul (actoria) și psihologia socială. Încă din deceniul al IV-lea, J.L. Moreno a pus bazele *psihodramei* definind-o „știința care explorează adevărul prin metodele dramei”. J. Moreno nu are o orientare psihanalitică ci una sociologică. În linii mari atât punctul de demarare cât și întregul eșafodaj al concepției lui Moreno sunt opuse și nu complementare teoriei freudiene. Moreno definește psihodrama ca o „terapie în profunzime a grupului, terapie prin acțiunea grupului, în grup, cu grupul și pentru grup.”<sup>30</sup>

Direcția de influențare psihoterapeutică a personalității este aceea a structurilor, funcțiilor și dinamicii *rolurilor*. Datorită presiunii sociale aceste roluri au tendința să se stabilizeze, să restructureze personalitatea transformându-se în *roluri condensate*, căpătând un aspect rigid, înghețat. În dinamica inter-relației dintre persoană și lume *rolul* „are misiunea de a penetra inconștientul plecând de la lumea socială și de a-i imprima formă și ordine”.

Psihodrama prin intermediul rolurilor contribuie la „decomprimarea” stării de rigiditate. Acest lucru este posibil prin antrenarea factorului S (spontaneitate).

*Psihodrama* constă în analiza rolurilor, în reconstituirea istoriei acesora, a conflictelor între diferite roluri, între sine și rolul social în special când acest rol social reprimă sinele. *Dinamica rolurilor* constituie o formă de *decon condiționare*, de reînvățare a rolurilor integratoare, socializante. Spre deosebire de teoria freudiană în care Eul este o instanță tributară Sinelui - care reprezintă energia instinctuală ce imprimă modalitățile de formare a personalității - Moreno susține că

<sup>30</sup> Moreno, J.C., 1965, *Psychothérapie de group et psychodrama*, P.U.F. Paris, p.157.

Eul se formează datorită **rolurilor** și nu rolurile datorită Eului. Atitudinea energetică este pusă în funcție pe baza unor declanșatori. Declanșatorii sunt dirijați la rândul lor de nevoile de adaptare, de relaționare prin **roluri**. Există declanșatori genetici, fizici, mintali și sociali. Declanșatorii sociali au nevoie dar și dețin maxim de spontaneitate. De aceea **spontaneitatea** constituie factorul cel mai important în relațiile inter - personale întrucât ea propulsează fenomenul de **tele** prin care Moreno înțelege o comunicare reciprocă în ambele sensuri. Fenomenul **tele** poate fi pozitiv și negativ fiind produs de **co - conștient** și de **co - inconștient**.

**Metodologia moreniană** pune la baza psihodramei principiul **interacțiunii active**, a intercomunicării verbale dar și ectosemantice, al mișcării ființei umane în spațiul tridimensional, pe existența lui „aici și acum”.

Are 3 mari obiective: - **cunoașterea** pe cale dramaturgică a structurilor conflictuale - **catarsis**-ul (eliberarea de conflict) - **învățarea** de roluri mobile prin deblocarea mecanismului de înghețare a rolurilor. Metodologia moreniană se poate aplica la toate vârstele, la normali și handicapați, în procesul educațional și școlar.

În școală, psihodrama se poate aplica adaptându-se metodologia generală la situație și condițiile concrete. Astfel:

a) **echipa de terapeuți** poate fi alcătuită din: psiholog sau profesor, asistent terapeut și elev după principiul triadei tată - mamă - copil.

b) **grupul de terapie** se stabilește în funcție de natura și gravitatea decompensării, natura și tipul de relație dintre membrii

grupului. Spectatorii au aceleași probleme ca și actorii și uneori se pot transforma în actori.

c) **structura ședinței de terapie** se desfășoară pe mai multe secvențe.

**Secvența 1** se concretizează în viața curentă de grup (clasă) din care pot fi selectate **temele** și modul de participare.

**Secvența 2** se referă la punerea în mișcare a grupului, alegerea prin adeziunea grupului a **protagonistului** (actorul principal), descrierea situației, prezentarea personajelor, alegerea unor alte **curi** ale actorului principal.

**Secvența 3** Instrumentul de punere în valoare a conflictualității este **rolul**. Acesta poate reflecta situația reală, complementară, trecută, prezentă sau viitoare a protagonistului. Modurile de comunicare sunt verbal, nonverbal, mixt. Prin intermediul rolurilor se ajunge la acțiune.

**Jocul dramatic** constă în monologul protagonistului, dialogul acestuia cu eurile sale, conversația cu psihoterapeutul sau cu alți actori.

Pentru a fi o **terapie de profunzime** a grupului, psihodrama nu trebuie impusă ci organizată după legile spontaneității.

### 11. Analiza tranzacțională

Analiza tranzacțională a fost fundamentată în anii '60 de psihiatrul american Eric Berne. Conceptele uzuale sunt cele de părinte, adult, copil, decizie, redecizie, tranzacție, joc, OK, non OK.

Terapia A.T. se desfășoară pe baza unui **contract** între terapeut și subiect (client) pe parcursul unui număr limitat de ședințe, de scurtă durată. **Responsabilitatea** procesului terapeutic aparține integral subiectului care va hotărî singur asupra **scopului** și **direcției** urmărite.

În concepția A.T. personalitatea se structurează în jurul a trei stări distincte ale Eului denumite prin analogie cu categoriile psihanalizei - părinte, adult, copil. Spre deosebire însă de categoriile psihanalizei (supraeu, eu, sine) aceste stări sunt realități fenomenologice direct observabile ce caracterizează maniera de a simți, de a gândi și de a se comporta a unui individ.

**Starea de părinte** - analoagă supraeului freudian - se formează prin introiectarea atitudinilor parentale, fiind starea în care criticăm, judecăm, moralizăm sau susținem, protejăm, ajutăm corespunzător celor două substări: părintele normativ și părintele educator.

**Starea de adult** se manifestă atunci când gândim lucid, stabilim raporturi obiective între fapte, suntem stăpâni pe noi înșine. Rolul **stării de adult** este de a regla activitățile celorlalte două stări, fiind analog Eului din psihanaliză.

**Starea de copil** include reacțiile emoționale, spontane intense, pozitive sau negative, când individul revine la situații similare celor trăite în copilăria sa (sinele).

Această stare prezintă trei substări: - copilul spontan; - copilul adaptat; - micul profesor.

Cele trei stări ale Eului coexistă într-o manieră latentă și întrețin în permanență relații și dialoguri în interiorul nostru, influențându-se reciproc.

Personalitatea înțelege ca unitate a celor trei stări ale Eului se structurează în procesul **interacțiunii dinamice** cu ceilalți, cu prilejul **tranzacțiilor** ce se produc în mod inevitabil atunci când doi sau mai mulți indivizi se află față în față.

Termenul **tranzacție** - noțiunea cheie a acestei orientări - desemnează o **unitate de schimb** verbal sau non-verbal între (doi) interlocutori. Dacă relațiile sociale - tranzacțiile - sunt pozitive și autentificate exprimând încredere, afecțiune, apreciere vor conduce la adaptarea **poziției optime** de viață (Eu sunt OK). Dacă tranzacțiile vor fi de tip negativ bazate pe dominare, umilire, ridicularizare vor induce formula dezavantajoasă din punct de vedere psihologic și social „Eu nu sunt OK”.

E. Berne<sup>31</sup> distinge 6 tipuri de experiențe ce epuizează varietatea tranzacțiilor ce se pot stabili între oameni: retragerea sau replierea, ritualul (atitudinile de politețe) activitatea, divertismentul, jocurile psihologice și intimitatea.

**Procesul terapeutic** constă în realizarea condiției de Eu adult, prin **restaurarea libertății de alegere** astfel încât individul să-și poată formula noi opțiuni neconstrânse de influențele perturbatoare ale trecutului asupra comportamentului său actual și asupra evoluției sale viitoare. Deși are o coloratură psihanalitică analiza tranzațională este circumscrișă orientării existențialist - umaniste, deoarece consideră omul ca o ființă conștientă și responsabilă, capabilă să-și reconstruiască prin decizii voluntare propria existență pe dimensiunea „aici și acum”.

La nivelul intervenției psihoterapeutice Berne își caracterizează propriul demers ca fiind **cognitiv - rațional - comportamental** fără a neglija avantajele terapiei de susținere.

În realitate valoarea terapiei lui Berne nu constă în caracterul

<sup>31</sup> Berne, E., 1971, *Analyse transactionnelle et psychothérapie*, Payot, Paris.

relației terapeut - subiect sau în tehnica propriu-zisă ci în deplasarea atenției spre câmpul inter-relațional, al relațiilor inter-personale<sup>32</sup>.

Școala tradițională promovează cu precădere un tip de *tranzacții încrucișate* între un părinte autoritar (profesorul) și un copil ascultător (elevul). Chiar dacă elevul este un copil față de profesor, antrenându-l în rol-status-urile de adult responsabil îl mobilizăm, îl susținem pentru a se maturiza și a le dobândi. De asemenea rol-status-ul de copil rebel în sens creativ poate fi benefic pentru subiectul educațional, până la un punct.

Toate stările eului: părinte, adult, copil cu substările lor de părinte ocrotitor, autoritar, copil rebel, cuminte se formează și pot fi monitorizate în școală. Important este să conștientizăm tendințele pe care le are copilul spre o anumită stare sau alta a Eului și să refacem cu ajutorul lui mereu, echilibrul între aceste stări.

*Educația* într-o viziune psiho și socioterapeutică asigură echilibrul și maturitatea personalității dacă subiectul educațional îndeplinește *condițiile*, formulate de Universitatea din California<sup>33</sup>.

1. Organizarea activității în vederea unui *scop*
2. Perceperea corectă a *realității*, a propriei persoane, o mare siguranță în judecata asupra universului și un accentuat scepticism în ceea ce privește lumea miracolelor.
3. *Integritatea caracterului* în sens etic exprimată prin siguranța de sine, seriozitate, responsabilitate și toleranță.
4. *Adaptările interpersonale și intrapersonale*

<sup>32</sup> Dorofte, T., 1991, *Orientări și tendințe în psihoterapia contemporană*, Editura Științifică, București.

<sup>33</sup> Păunescu, C., *Op.cit.*

Subiecții sunt mai puțin defensivi, nu sunt egoiști, disprețuitori, sunt fericiți în cea mai mare parte a timpului.

A.M. Maslow<sup>34</sup> stabilește condiții asemănătoare:

- perceperea mai eficace a realității și relații mai facile cu aceasta;
- acceptarea de sine, a altora, a lumii;
- spontaneitate;
- concentrare asupra problemelor;
- interdependență în contextul cultural și al mediului înconjurător;
- sentimente sociale profunde;
- certitudini etice;
- spirit creativ.

C. Păunescu<sup>35</sup> prin noul concept de *psihoterapie educațională integratoare* stabilește aceleași obiective și criterii de evaluare a lor pentru compensarea personalității și integrarea ei.

<sup>34</sup> Maslow, A.M. 1970, *Motivation and personality*, New York, Harper and Pow.

<sup>35</sup> Păunescu, C., 1984, *Coordonate metodologice ale recuperării minorului inadaptat*, E. D. P., București.

### Ethosul salvator al DATORIEI

Chiar dacă cele mai multe dicționare subliniază apropierea până la identitate între datorie și obligație din punct de vedere psiho-social se impune accentuarea diferenței esențiale între aceste două noțiuni. Dacă obligația implică subordonare și supunere prin mecanismul constrângerii sociale *datoria* semnifică subordonare și supunere prin interiorizarea constrângerii, prin asumarea responsabilității.

Sensul de la determinarea externă la cea internă este deosebirea între obligație și datorie.

S-a pierdut această deosebire în conștiința colectivă a românilor s-a diluat datoria în obligativitate? Acum se vorbește mai mult de obligație decât de datorie! De ce rămâne mai mult în litera cărții noțiunea de datorie și nu este coborâtă la nivelul cotidianului, al politici de toate zilele?

În evoluția ontogenică a copilului trecerea de la obligație la datorie este legată de procesul de maturizare a personalității, de înțelegerea și interiorizarea regulii.

Dacă această achiziție socio-morală se poate produce în jurul vârstei de 7 ani, uneori în funcție de experiența individuală și de grup a persoanei respective nici până la bătrânețe nu se interiorizează DATORIA.

Ce este DATORIA? Este ea o noțiune înspăimântătoare? Ne înspăimântă ceea ce este greu de realizat sau aproape imposibil dar care în același timp *ar trebui* realizat.

Iată un prim element în structura DATORIEI: elementul voluntar. Cine ne spune „trebuie! Ceva de deasupra noastră dar pe care îl acceptăm - cel puțin în mod intuitiv la început ca fiind necesar, imperios. Cine este deasupra noastră și totuși în care ne recunoaștem și față de care ne supunem? Societatea, socialul. *Datoria* are în structura sa și elemente de natură socială imaginea celui alt care se dezvoltă în conștiința de celălalt, de noi,” conștiința socială.

Mecanismul pe care se maturizează conștiința socială nefiind ruptă de conștiința individuală a fost numit în literatura de specialitate - decentrare.

Avem vreo *datorie* față de ceilalți, față de grupul social, față de societate?

Această datorie este în primul rând de *natură generică*, ea este chiar datoria de a fi oameni, datoria față de umanitatea noastră, față de natura noastră, specific umană.

Ea este greu de înțeles, de conștientizat și de cele mai multe ori rămâne în diferite grade de conștientizare dacă nu chiar inconștientă.

Și totuși există situația în care se declanșează impulsurile sociale ale DATORIEI. În situațiile sociale limită: revolte, revoluții, războaie. Există ceva care ne împinge către rezolvarea acestor situații sociale, ceva puternic înrădăcinat în ființa noastră care poate deveni sau nu conștient dar care este imperativ: DATORIA.

Aceasta este exprimată uneori în expresii ca datoria față de țară, față de națiune, față de umanitate.

Aceste cuvinte pot părea mari, pot suna inautentic în perioadele de liniște, de evoluție pașnică a umanității dar ele devin imperative în situațiile limită și se traduc în comportamente adecvate.

Sentimentul DATORIEI care se dezvoltă treptat este cel care susține afectiv comportamentele pro-sociale fundamentale de apărare a patriei, de salvare a demnității naționale etc. Și totuși de la acțiunea impulsivă la sentiment DATORIA trebuie să urce spre componentele sale axiologice superioare. Ce valori sunt promovate de DATORIA SOCIALĂ, ce valori orientează comportamentele colective, care sunt reperele valorice demne de a fi apărute, păstrate și dezvoltate?

În perioadele de anomie socială cum a fost perioada post-decembristă însuși sistemul de valori a fost pus sub semnul întrebării. Ca urmare au apărut conflicte interne între componentele acționale și cele valorice ale DATORIEI SOCIALE. Aceasta s-a văzut blocată între nivelul bazal inerent oricărei organizării sociale și nivelul valoric superior.

Dezorganizarea socială profundă generată de evenimentele din decembrie 1989 a avut ca efect indirect și dezintegrarea DATORIEI SOCIALE între componentele sale impulsiv - comportamentale și cele axiologice - voluntare.

La ce repere valorice să se raporteze spiritul colectiv românesc dacă acestea sunt puse sub semnul întrebării sau chiar sunt anulate?

Impulsurile acționale ale DATORIEI SOCIALE rămân active dar sunt mai mult sau mai puțin haotice nefiind coordonate de nucleul valoric al DATORIEI, de creierul acesteia sistemul de valori.

DATORIA SOCIALĂ se formează și se reorganizează în evoluția ontogenetică a personalității în cea mai mare întrepătrundere cu conștiința socială.

Ea este acea substructură a conștiinței sociale care ne plătește

tributul firesc față de statutul nostru superior de oameni, de ființe sociale și culturale. Ea trebuie doar să se dezvolte să fie conștientizată. Chiar dacă suportă efectele schimbărilor sociale radicale, datoria socială își reorganizează componentele în structuri corespunzătoare acestor schimbări.

DATORIA SOCIALĂ este generică, ea este co-esențială omului ca ființă socio-culturală. Trebuie doar trezită, dezvoltată, reorientată.

Perioadele de revoluție, de schimbare socială radicală sunt cele care generează zdruncinări la nivelul conștiinței sociale. Dar tot ele sunt cele mai fertile pentru restructurarea conștiinței sociale inclusiv a DATORIEI.

Această restructurare nu se produce de la sine însă necesitatea acestei restructurări trebuie conștientizată, dezbătută public, urmărită în mod consecvent.

*Ethosul social și național* nu dispar decât o dată cu societatea, cu națiunea; el poate să fie însă atrofiat în perioade de criză economică, deturant în perioade de dictatură politică, dezorientat în perioade de trecere de la un sistem socio-politic la altul.

În acest din urmă caz suntem acum când ethosul românesc este dezorientat iar nucleul său DATORIA SOCIALĂ suferă. Există chiar pericolul de a se orienta acest ethos spre o fărâmițare extremă spre un individualism extrem. Mitul banului care începe să populeze conștiința colectivă românească acaparează din ce în ce mai mult teren din spiritul colectiv înveninându-l. Este necesară o pedagogie socială de anvergură care să ne ferească de aceste pericole, care să ne orienteze spre adevărata DATORIE SOCIALĂ, interiorizată și asumată.

Componentele voluntare ale DATORIEI sociale, de responsabilitate grupală, de angajare conștientă și consecvență în procesul de transformare socială pot fi dezvoltate printr-o strategie socială ai cărei autori și actori să fim noi înșine.

Oare de ce comunismul - ratat chiar - a înflăcărat personalități și popoare și mai întreține încă flacăra iluziei? Nevoia de ideal al maselor și răspunsul chiar utopic la această nevoie socială fundamentală este explicația.

Colectivitățile umane, popoarele și națiunile trăiesc necesitatea generică, fundamentală de a se uni în jurul unui ideal al unei idei - forță, care să le susțină energetic și să le orienteze valoric.

DATORIA SOCIALĂ nu impusă ci asumată, interiorizată, responsabilă și matură poate fi un astfel de ideal.

Ethosul românesc se poate reorganiza în jurul unui astfel de ideal ca o adevărată orchestră.

*Ethosul românesc* mai ales în perioade limită de criză, revoluție și războaie s-a redescoperit pe sine în dimensiunile sale eroice, manifestându-și conștiința socială majoră (revoluția de la 1848, unirea principatelor, războiul de independență). Această perioadă de tranziție interminabilă este cea mai favorabilă pentru redeșteptarea ethosului românesc, pentru revigorarea lui în jurul unei idei - forță ca DATORIA SOCIALĂ.

**DATORIA SOCIALĂ** este nucleul unui mecanism care funcționează în ambele sensuri de la individ la societate dar și de la societate la individ. Ea este structurată din componente axiologice

superioare (adevăr, bine, frumos) din componente sociale (țară, națiune, interes social general) și atitudinal - practice (acțiune, inițiativă, responsabilitate). Trecerea de la nivelurile inconștiente, latente ale acestor componente la cele conștiente, voluntare este condiția sine qua non prin care se poate pune în mișcare mecanismul DATORIEI SOCIALE.

Nu poate fi vorba despre subordonarea interesului personal celui general sau invers ci de o coordonare între cele două tipuri de interese - modalitatea esențială a rezolvării lor.

Necesitatea obiectivă, socio - morală a vremii în care trăim impune exersarea DATORIEI SOCIALE până când aceasta se va integra în mod conștient și plenar unui nou ethos românesc. Antrenamentul ethosului românesc trebuie să se facă pe toate plnurile: profesional, cetățenesc, politic, educațional în așa fel încât eliberarea câștigată prin revoluție să evolueze spre adevărata libertate, de conștiință.

O nouă mișcare socială, de anvergură este necesară pentru revitalizarea societății, o mișcare predominant conștientă și organizată, de „salvare a națiunii”, de ridicare a ethosului național românesc.

## Bibliografie selectivă

1. Abraham K., 1996, *Psychanalyse et culture*, Payot, Paris.
2. Abrie, J.Cl., 1994, *Pratique sociales et Représentation*, P.U.F. Paris.
3. Adler, A. 1995, *Sensul vieții*, Editura I.R.I. București.
4. Adler, A., 1945, *Le tempérament nerveux*, Editura Payot, Paris.
5. Adler, A. 1996, *Cunoașterea omului*, Editura I.R.I. București.
6. Alexandrescu, I., 1988, *Persoană, personalitate, personaj*, Editura Junimea, Iași.
7. Allport, G.W., 1981, *Structura și dezvoltarea personalității*, E.D.P. București.
8. Arendt, H., 1994, *Originile totalitarismului*, Editura Humanitas, București.
9. Bachelard, G., 1989, *Psihanaliza focului*, Editura Univers, București.
10. Barrucaud, D., 1970, *La catharsis dans le théâtre la psychanalyse et la psychothérapie de groupe*, E.P.I. Paris.
11. Berne, E., 1971, *Analyse transactionnelle et psychothérapie*, Payot, Paris.
12. Bertalanffy, von L, 1973, *General System Theory*, G. Brazzillea N.Y.
13. Bon L.G., 1991, *Psihologia maselor*, Editura Științifică, București.

14. Brucan, S., 1990, *Pluralism și conflict social*, Editura Enciclopedică, București.
15. Damaye, H., 1934, *Psychiatrie et civilisation*, F. Alcan, Paris.
16. Dafinoiu, I., 1996, *Sugestie și hipnoză*, Editura Știință și Tehnică, București.
17. Dafinoiu, I., 2000, *Psihoterapie integrată*, Editura Polirom, Iași.
18. Davitz, R. și Ball, J., 1978, *Psihologia procesului educațional*, E.D.P. București.
19. Deconchy J.P., 1994, *Informations sur les sciences sociales*, nr.33, 2.
20. Dimitriu, E., 1998, *Timiditatea și terapia ei*, Editura Știință și tehnică, București.
21. Druță, F., 1994, *Cultură și psihanaliză*, E.D.P., București.
22. Durand, G., 1977, *Structurile antropologice ale imaginarului*, Editura Univers, București.
23. Eliade, M., 1992, „A nu mai fi român” în *Meșterul Manole*, Editura Junimea, Iași.
24. Enăchescu, C., 1998, *Tratat de psihanaliză și psihoterapie*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
25. Eysenck, H., 1998, *Descifrarea comportamentului uman*, Editura Teora, București.
26. Eysenck, H.J., 1950, *Les dimensions de la personnalité*, Paris, P.U.F.
27. Fernandez - Zöila, A., 1996, *Freud și psihanalizele*, Editura Humanitas, București.
28. Flament, Cl., 1994, *Pratique sociales et Représentation*, P.U.F. Paris.

29. Fromm, E., 1998, *Frica de libertate*, Editura Teora, București.
30. Freud, S., 1976, *Malaise dans la civilisation*, P.U.F., Paris.
31. Freud, S., 1993, *Totem și tabu*, Editura Mediasex, București.
32. Giovanini, G., 1989, *De la silex la siliciu*, Editura Tehnică, București.
33. Horney, K., 1995, *Direcții noi în psihanaliză*, Editura Univers Enciclopedic.
34. Horney, K., 1996, *Personalitatea nevrotică a epocii noastre*, Editura I.R.I., București.
35. Huber, W., 1997, *Psihoterapiile*, Editura Științifică și tehnică, București.
36. Kant, I., 1992, *Tratat de pedagogie*, Editura Agora, S.R.L. Iași.
37. Jodelet, D., 1989, *Les représentations sociales*, P.U.F., Paris.
38. Juës, J.P. 1999, *Caracterologia*, Editura Teora, București.
39. Jung, C.G., 1994, *Puterea sufletului*, Editura Anima, București, vol.I-IV.
40. Jung, C.G., 1997, *Personalitate și transfer*, Editura Teora, București.
41. Klineberg, O., 1967, *Psychologie sociale*, P.U.F. Paris.
42. Lauwe Chombart, P.H., 1982, *Cultura și puterea*, Editura Politică, București.
43. Lévi-Strauss, Cl., 1978, *Antropologie structură*, Editura Politică, București.
44. Linton, R., 1968, *Fundamentul cultural al personalității*, Editura Științifică, București.
45. Marcuse, H., 1996, *Eros și civilizație*, Editura Trei, București.

46. Mayer, R., 1998, *Irupția trupului în psihoterapie* Editura Răzașu, P. Neamț.
47. Marshall, Mc. Luhan, 1975, *Galaxia Gutenberg*, Editura Politică, București.
48. Maslow, A.M. 1970, *Motivation and personality*, New York, Harper and Pow.
49. Miller, N., J. Dollard, 1941, *Social learning and imitation*, New Haven.
50. Moliner, P., 1993, *Les Cahier Internationaux de Psychologie sociale*, nr.20.
51. Moreno, J.C., 1965, *Psychothérapie de group et psychodrama*, P.U.F. Paris, p.157.
52. Moscovici, S., 1995, *Psihologia socială sau mașina de fabricat zei*, Editura Univ. Al.I.Cuza Iași.
53. Mowrer, O.H., 1960, *Learning theory and behavior*, New York.
54. Neculau, A., 1995, *A trăi printre oameni*, Editura Junimea, Iași.
55. Nuttin, J., 1965, *La structure de la personnalité*, Librairie Larousse, Paris.
56. Pagès, M., 1993, *Psychothérapie et complexité*, E.P.I., Paris.
57. Păunescu, C., 1984, *Coordonate metodologice ale reeducării minorului inadaptat*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
58. Pirożyński, T., 1996, *Psihopatologie relațională*, Editura Junimea, Iași.
59. Rosa, A.S., 1990, *Cahier Internationaux de Psychologie Sociale*, nr.5.
60. Rogers, C., 1991, *La relation d'aide et la psychothérapie* E.S.F. Paris.

61. Rogers C., 1959, *Theory of therapy, personality and interpersonal relationship*, N.Y. London, Mc Grow - Hill.
62. Rudică, T., 1984, *Niveluri ale conduitei umane*, Editura Junimea, Iași.
63. Selye, H., 1984, *Știință și viață*, Editura Politică, București.
64. Skinner, B.F., 1953, *Science and human behavior*, New York, Mc Millan.
65. Töffler, A., 1983, *Al Treilea val*, Editura Politică, București.
66. Zlate, M., 1988, *Patru etape în evoluția concepției despre Eu - în Revista de psihologie*, nr. 3.

## ERATĂ

| <u>poziția</u> | <u>în loc de</u>                 | <u>se va citi</u>                                                          |
|----------------|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| pag. 19        | notă de subsol 1                 | la pag. 9, paragraful 3                                                    |
| pag. 19        | <sup>1</sup> Lvon Bertalanffy... | <sup>1</sup> Maslow, A.M. ... (vezi poziția 48 din bibliografia selectivă) |