

## ASPECTE EPISTEMOLOGICE ȘI PRAXIOLOGICE ALE EDUCAȚIEI ADOLESCENȚILOR PENTRU TIMPUL LIBER ÎN CONTEXTUL PARTENERIATULUI EDUCATIV

*Simona CEACU*

*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

The article reflects the theoretical aspects of adolescents' education for useful spending of free time in the context of educational partnership. This problem is analyzed taking into account the functions and forms of education, the theory of new educations and coping strategy.

Abordarea problemei ce ține de educația adolescenților pentru timpul liber în contextul parteneriatului educativ presupune o analiză și reflecție pe marginea a trei dimensiuni importante: pedagogică, psihologică și socială, care se intersectează cu variabile de tip personal ce includ resursele individului de ordin educațional, relațional și de mediu cu variate strategii, condiții și factori psihopedagogici și economico-culturali.

Focalizarea analizei adolescenței într-un singur racurs ar risca să fie restrictivă, incompletă, deoarece există o strânsă interconexiune între această vârstă dificilă și complicată ce definește experiența de tranziție de la copilărie la viața de adult, organizarea și experiența folosirii timpului liber, posibilitățile managementului acestuia în context pedagogic și psihosocial al planurilor formal–nonformal–informal.

Ca punct de plecare a investigației teoretice ne va servi abordarea adolescenței *ca proces universal ce caracterizează faza de tranziție de la copilărie la viața adultă și ca perioadă deosebită a vieții în care subiectul este nevoit să depășească în mod activ o serie de probe de dezvoltare prin dobândirea unor competențe adecvate* [1]. *Probele de dezvoltare* reprezintă evenimentele semnificative ale traseului de creștere care constituie pentru individ o sursă potențială de stres psihosocial, din moment ce fiecare experiență provoacă o dezorganizare temporară a adolescentului și determină o schimbare la care persoana trebuie să se adapteze [10]. Susținerea cu succes a unei probe îl face pe adolescent să resimtă o bunăstare psihologică, ce îi asigură acumularea experienței personale, extragerea concluziilor pozitive pentru construcția propriei vieți și identității, a orientării sale cu privire la autoeducație și integrarea socială [1].

În această ordine de idei vom prezenta doar o sinteză succintă a rezultatelor investigațiilor interdisciplinare în problema maturizării umane pe care o aflăm la H. Renschmidt (1994) în lucrarea *Vârsta pubertară și adolescența. Problemele devenirii personalității*. Dezvoltarea somato-fiziologică a organismului adolescentului tinde spre stabilizare, spre echilibru, iar dezvoltarea lui psihică cunoaște cel mai intens ritm al său, fiind însoțită de conflicte, tensionări, dezarmonii. Spre deosebire de etapele anterioare ale vieții, când între maturizarea biologică și cea socială există decalaje destul de pronunțate, în adolescență asistăm la echilibrarea lor. Evoluția biologică se asociază cu dezvoltarea psihică și se sprijină pe maturizarea socială a individului. Aflându-se într-o permanentă căutare și descoperire de sine, adolescentul se individualizează continuu, diferențiindu-se de alții, își confirmă propria identitate, afirmându-se ca personalitate [10].

Ed. Spranger menționează că principalele formațiuni psihice în adolescență sunt apariția capacității de autoanaliză, conceperea și aspirațiile spre viitor, tendința de a-și organiza în mod conștient viața. În pofida opiniilor contradictorii, adolescența este tratată ca o etapă calitativă a dezvoltării individuale, caracterizată de schimbări profunde în psihicul și personalitatea omului [6, p.365; 13; 15].

Dezvoltarea psihicului și formarea personalității sunt determinate nu numai de procesele maturizării biologice și psihologice, dar și de noua situație socială a adolescentului, de relațiile lui cu adulții. În virtutea unei concluzii preliminare, ținem să evidențiem faptul că unele variabile de ordin personal și social pot mări capacitatea adolescentului de a face față dificultăților legate de traseul său evolutiv. Acest moment este foarte important pentru a forma adolescentului competențe și deprinderi pozitive în ceea ce privește organizarea timpului său liber.

Unii cercetători din domeniul științelor educației [1, 3, 5, 9, 13, 14, 15 etc.] susțin că *adolescentul este apt de autoevaluare, iar sentimentul că se poate controla în mod activ* [12], *că este la înălțimea încercării prin care trebuie să treacă, că deține controlul mediului care îl înconjoară și diverse experiențe critice cărora trebuie să le țină piept, îl ajută pe adolescent a se considera capabil să influențeze pozitiv desfășurarea propriului parcurs de creștere și dezvoltare* [9].

Potrivit investigațiilor realizate de G.W. Evans, D.H. Shapiro și M.A. Lewis (1993), sentimentul dat este foarte important pentru educația eficientă a adolescentului, iar experiența istorică a acestuia poate varia în funcție de *patru dimensiuni care pot fi ușor identificate*, și anume: *variatele oportunități oferite de mediu* pentru ca adolescentul să-și poată exercita controlul; *competențele comportamentale* pe care le posedă adolescentul; *cunoștințele referitoare la control și motivația pentru control* înțelegă ca o forță a dorinței sau ca necesitate de exercitare a acestuia [8].

În consens cu cele relatate, apare necesitatea dezvoltării esenței fenomenului numit *coping*, care este definit ca *proces de adaptare constructivă* în urma căruia persoana se dovedește a fi capabilă să facă față cerințelor, depășind dificultățile apărute, ceea ce asigură apariția sentimentului încrederii în forțele proprii și asigură autoaprecierea pozitivă. Procesul învingerii dificultăților se desfășoară în felul următor: mai întâi are loc analiza și estimarea primară a situației, apoi individul își apreciază posibilitățile și eventualul ajutor din partea altor persoane, elaborând strategii de învingere a obstacolelor. Etapa finală include o nouă analiză – a treia, care se efectuează în baza experienței eșecurilor precedente sau informației apărute recent cu privire la soluționare, presupunând o altă proiectare/reproiectare a sarcinilor și noi alternative comportamentale, numite strategii [10, 15].

Strategiile de învingere a dificultăților, H.Thomae (1953) le mai numește *tehnici* de existență, delimitându-le astfel: *tehnici de performanță, de adaptare, de securizare, de evadare, de agresie*. Analiza literaturii de specialitate, experiența, empirică și observațiile realizate în mod special demonstrează că adolescenții recurg frecvent la tehnicile nominalizate, principalul moment reducându-se la conștientizarea atitudinii active, creative a subiectului și invers, adolescentul care nu se simte creator al propriei experiențe de învingere a dificultăților adoptă o atitudine pasivă care poate să-l orienteze spre insucces [15], ceea ce va contribui la apariția anumitelor obstacole în educația adolescenților pentru timpul liber. Anume timpul liber, planificarea și organizarea acestuia reprezintă pentru adolescent o dificultate majoră, deoarece presupune din partea lui desfășurarea unui ansamblu de acțiuni complexe, autonome, interesante, dar totodată rezonabile și variate.

În contextul problemei abordate, este necesară distincția dintre *educație și educația pentru timpul liber*.

S.Cristea consideră că conceptul pedagogic de educație urmărește cunoașterea științifică, la un grad înalt de generalitate și abstractizare, a unei realități psihosociale cu o foarte mare arie de extindere în timp și spațiu și de desfășurare complexă și contradictorie la nivel de sistem și de proces. Definiția și analiza conceptului pedagogic de educație reprezintă o miză *epistemologică*, prin faptul că delimitează nucleul de bază al domeniului, studiat prin metodologii specifice și în sensul unei normalități specifice, la nivelul pedagogiei / a științelor pedagogice; *moral*, prin faptul că atrage atenția asupra problemelor de fond ale teoriei pedagogice, aflate la baza oricărei soluții eficiente la nivelul practicii educative, realizată pe termen scurt, mediu sau lung [3, p.70].

G.Mialaret, J.R. Searle, I.Nicola, M.C. Călin, S.Cristea etc. consideră că definiția educației la nivelul unui concept pedagogic fundamental este posibilă prin analiza minuțioasă a două niveluri de referință: unul *funcțional-structural* ce implică fixarea obiectului epistemic la o dimensiune internă, stabilă, și altul *contextual*, care implică raportarea obiectului epistemic la o dimensiune externă, variabilă, compusă dintr-un ansamblu de factori social aflați în permanentă schimbare în timp și spațiu [apud 3].

Analiza educației la nivel funcțional-structural asigură delimitarea și poziționarea corectă a elementelor implicate în activitatea de formare–dezvoltare permanentă a personalității. Aceste elemente într-un aspect sau altul au fost descrise și caracterizate de mai mulți cercetători. Astfel, Marin C.Călin (2003) consideră că educația reprezintă un proces complex de configurare a unei acțiuni educative și mecanismele de funcționare ale acesteia. Cercetătorul oferă o structură explicită a acțiunii educative care se constituie din agenții acesteia, obiectul, condițiile și posibilitățile acțiunii educative, normele ei, scopurile, genurile și formele, conținuturile, metodele și mijloacele, evaluarea și rezultatul diferențial și global al acțiunii educative [2, p.18].

C.Narly considera educația drept o expresie sintetică a următoarelor elemente structurale: posibilitatea educației, idealul educativ, mijloacele educației și comunitatea pedagogică, adică educatorul și educatul, relația pedagogică și instituționalizarea acesteia.

I. Nicola, după 1990, elaborează un model structural al acțiunii educative care în esență conține aceleași elemente constitutive [apud 2, p.18].

În recenta sa lucrare *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației* (2003), S. Cristea, făcând analiza detaliată a educației la nivel funcțional-structural, menționează faptul că toate elementele implicate în activitatea de formare–dezvoltare și dinamica lor poate fi sesizată și apreciată prin apelul la funcțiile educației, componente de bază care generează o anumită modalitate de proiectare, realizare și dezvoltare a structurii educației [3, p.78].

În continuare, autorul analizează funcțiile educației, elaborând taxonomia acestora prin care stabilește două categorii de funcții. *Funcția centrală / de bază a educației* este orientată spre formarea–dezvoltarea personalității în vederea integrării sociale permanente, realizabilă la scara întregului sistem social. *Funcțiile principale*, implicate direct în asigurarea realizării eficiente a funcției centrale sunt orientate spre formarea–dezvoltarea personalității prin intermediul valorilor preluate pedagogic din toate domeniile cunoașterii umane (funcția culturală); prin intermediul valorilor civice (funcția politică a educației) și formarea–dezvoltarea personalității prin intermediul valorilor tehnologice aplicate (funcția economică). Raportarea funcțiilor principale la funcția centrală a educației evidențiază ponderea specifică a funcției culturale, relevantă pedagogic din perspectiva contribuției prioritare a valorilor culturale în formarea personalității umane [3, p.79].

Analiza contextului educației presupune evidențierea cadrului sau a situației în care sunt realizate acțiunile și influențele educative. Aspectele reflectate vor contribui la precizarea următorului concept: *educația pentru timpul liber*.

Apariția conceptului dat constituie o etapă calitativ nouă în evoluția conceptelor din domeniul educației ce vizează reprezentările, judecățile și practicile cu privire la demersul educativ, axat pe dezvoltarea și formarea competențelor și capacităților individului de a-și planifica, organiza și dirija timpul liber.

Geneza conceptului își are originea în *noile educații* care au fost definite în anii 1980, la nivelul programelor și recomandărilor UNESCO, adoptate în ultimele decenii ca *răspunsuri ale sistemelor educaționale la imperativele lumii contemporane de natură politică, economică, ecologică, demografică, sanitară* etc. [3].

Evoluția *noilor educații* răspunde provocărilor emergente, grave, de anvergură planetară înregistrate în anii 1980 sub genericul *problematicii lumii contemporane* [16, p.66].

*Noile educații* exprimă această problematică prin obiectivele propuse care dau și denumirea fiecărei structuri de conținut specific, realizabilă ca modul sau disciplină de studiu, concepută strategic în plan disciplinar, dar mai ales interdisciplinar, pluridisciplinar și chiar transdisciplinar, susține S. Cristea [3, p.152].

Este evident faptul că *noile educații* vizează toate conținuturile generale ale educației, cultivarea morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică și formele generale ale educației ce se realizează în plan formal, nonformal, informal.

Procesul declanșat după 1980 stimulează abordările globale, interdisciplinare care necesită atenția sociumului și cer soluții concrete vizavi de așa fenomene ale vieții umane ca mediul natural, pacea, toleranța, democrația, dezvoltarea, comunicarea interpersonală, munca de calitate, demografia, familia, viața privată, sănătatea, modul de organizare a timpului liber ș.a.

În acest context, ținem să scoatem în evidență interconexiunea dintre imperativele/problematica lumii contemporane și, desigur, interrelația dintre dezideratele *noilor educații* în calitate de reacții de răspuns a sistemelor educaționale la apariția și conturarea tot mai clară a acestora.

Studiile realizate în domeniul sociologiei educației, antropologiei pedagogice, etnologiei [1, 4, 6, 7, 11, 14, 15, 16] orientează cercetătorii, cadrele didactice spre elaborarea strategiilor de valorificare a posibilităților de adaptare rapidă și responsabilă a personalității umane la condițiile unei perpetue schimbări, la inovațiile și tehnologiile noi, reforme sociale; apariția timpului liber și necesitatea de organizare rațională și eficientă a lui.

Timpul liber, la fel, reprezintă o valoare umană importantă care-i permite omului să se recreeze, să se autoperfecționeze, să-și diversifice activitățile, să-și fortifice sănătatea făcând viața personală mult mai interesantă, calitativă și plăcută.

Pe parcursul istoriei percepția timpului de către om a cunoscut modificări semnificative. Observăm cu toții că s-a schimbat durata vieții individului, s-a prelungit perioada de studii, de muncă, s-au accelerat ritmurile, este evident faptul că timpul în viața cotidiană se prezintă ca un factor al succesului, deseori și ca o resursă sociumană ce necesită optimizare, raționalizare și control.

B.Russel afirmă că folosirea efectivă a timpului liber este un produs al culturii și al educației. De problema definirii conținutului timpului liber s-au ocupat mai mulți sociologi și pedagogi [11], rezumând rolul acestuia în viața individului la trei funcții majore:

- a) regenerarea – refacerea forțelor fizice și spirituale epuizate în timpul zilei, îndeplinirii profesionale, activităților familiale și sociale;
- b) compensarea – exercitarea insuficientă a capacităților și competențelor în timpul activității profesionale;
- c) dezvoltarea personalității/ funcția ideativă care are rolul de a oferi individului o anumită orientare în domeniul ideilor.

Transformările structurale, calitative ce s-au produs în domeniul învățământului, în procesul educației, trecerea la săptămâna de studii/activitate de cinci zile abordează un șir de întrebări referitoare la organizarea

activității elevului în afara orelor obligatorii din programul școlar care sunt adresate familiei, instituției de învățământ, comunității.

Sociologii și pedagogii definesc timpul liber al elevilor ca acea parte a lui care rămâne disponibilă după realizarea activității de învățământ, adică, timpul, care este folosit pentru variate manifestări cultural-artistice, distracții, sport, destindere [11, 14].

Dacă analizăm bugetul de timp liber al adolescentului/ elevului din liceu, stabilim că acesta se distribuie între următoarele tipuri de activități: somn, igienă personală și autodeservire, masă, deplasări, studii/ore în cadrul formal, ocupații extracuriculare individuale și colective, acțiuni recreative și de divertisment.

Experiența pedagogică cu privire la educația pentru timpul liber ne orientează, în linii generale, la următoarele constatări:

- în învățământul primar, elevul trebuie să fie educat și susținut în formarea deprinderilor de a-și întocmi împreună cu adultul (pedagog, părinte) un regim al zilei pe care îl va respecta, alternând optim lecțiile cu odihna activă în aer liber, activitatea de pregătire pentru școală și ajutorul acordat părinților;
- în învățământul gimnazial, accentul se va pune pe conștientizarea noțiunii de timp liber și planificarea/respectarea rațională a secvențelor acestuia;
- în învățământul liceal este necesar a oferi ajutor și susținere adolescenților pentru a înțelege că timpul liber nu poate fi destinat doar plăcerilor momentane, ci este o posibilitate de a se pregăti pentru viață și viitoarea profesie.

În aria abordării *educației pentru timpul liber* se înscriu perfect și astfel de deziderate ale *noilor educații* ca educația pentru comunicare și mass-media, educația pentru sănătate, educația pentru schimbare și dezvoltare.

Pornind de la analiza obiectivelor *noilor educații*, observăm interferența acestora cu educația pentru timpul liber. În condițiile societății de astăzi, când totul este într-o perpetuă schimbare, în timpul nostru liber putem soluționa o mulțime de probleme legate de ocrotirea naturii, mediului (educația relativă la mediu); de cultivare a creativității și capacităților intelectuale (educația pentru schimbare și dezvoltare); de înțelegere și promovare a democrației (educația pentru democrație); de cultivare a toleranței (educația pentru toleranță); de promovare și formare a unui mod sănătos de viață (educația pentru sănătate) etc. Aceste aspecte interconexe ale *noilor educații* și educația pentru timpul liber le putem stabili și consolida permanent prin variate strategii. Important aici este faptul ca să desprindem principala idee: pentru a spori calitatea vieții omului, astăzi, ca niciodată, avem nevoie să învățăm tânăra generație a-și organiza interesant și eficient timpul liber.

Raportarea adecvată a termenului *educație* la o doua parte a sintagmei *pentru timpul liber* ne orientează spre evidențierea circumstanțelor nivelului contextual și a celui funcțional-structural al acțiunii educative, analizate anterior.

În această ordine de idei, filosofia educației ne orientează spre delimitarea celor trei perspective ale educației: sociologică, instituțională și de iluminare generală [6, 7, 9].

În științele educației, conceptul *educația pentru timpul liber* se aplică în scopul precizării, descrierii și interpretării experienței, practicii, strategiilor de cultivare a abilităților, competențelor și deprinderilor pozitive de planificare, organizare și valorificare rațională, cu sens a timpului liber de către individ.

Educația pentru timpul liber presupune valorificarea cadrului formal, nonformal și informal, care reprezintă de fapt cele trei *forme generale ale educației*. Logica activității de educație/instruire consemnează interdependența existentă dintre conținuturile generale adoptate în anumite contexte de sistem și de proces, instituționale și noninstituționale, organizate sau spontane [3].

Pedagogia postmodernă, care promovează modelul proiectării curriculare, evidențiază necesitatea integrării educației informale în structura de organizare a conținutului de tip formal și nonformal, în scopul valorificării depline a resurselor personale, informaționale comprimate în experiența de învățare și de viață a elevului care, desigur, include și timpul liber al lui.

Cercetătorii în domeniul științelor educației [2, 3, 4, 5, 6, 11, 14 ș.a.] optează pentru o abordare holistică a educației pe care o consideră mult mai eficientă, deoarece ea se axează pe instituționalizarea interdependențelor dintre cele trei forme ale educației formală–nonformală–informală. Școala, familia, palatele de creație, cluburile elevilor, mass-media și celelalte instituții culturale trebuie să-i ajute pe elevi să cunoască mai multe tipuri de activități care se pot organiza și desfășura în timpul liber, iar pedagogii și părinții să orienteze opțiunea acestora în conformitate cu predispozițiile și înclinațiile, aptitudinile și interesele fiecărui individ.

În consens cu cele relatate, ținem să menționăm importanța parteneriatului educativ și posibilitățile acestuia în optimizarea educației adolescenților pentru timpul liber. Experiența avansată în domeniul vizat demonstrează eficiența colaborării între agenții educativi și cei sociali cu privire la orientarea adolescenților și tinerilor spre activități valoroase din punct de vedere personal și comunitar, care ar contribui la formarea

civică, moral-spirituală, intelectuală, psihofizică, estetică și tehnologică.

Acest lucru ar sustrage adolescenții de la plăcerile minore, irosirea inutilă a timpului liber și i-ar învăța a-și stabili prioritățile vitale, a urma un mod sănătos și demn de viață.

În pedagogia postmodernă se promovează activ conceptul de comunitate educativă locală, care vizează agenții sociali angajați în realizarea obiectivelor pedagogice în cadrul unei anumite zone școlare sau interșcolare, urmare a statutului lor social și a competențelor lor psihosociale, exersate direct sau indirect ca procesori de informație și de acțiune cu valoare formativă importantă. În condițiile societății postindustriale informatizate acești factori sociali devin actori sociali ai educației care asigură integrarea influențelor pedagogice informale în acțiuni pedagogice nonformale și formale realizabile în colaborare cu instituția de învățământ.

Astfel, în această accepțiune, menționează S.Cristea, familia și organizațiile sociale (politice/guvernamentale, nonguvernamentale; economice, culturale, religioase, militare etc.), mass-media (presa școlară, radio-TV școlară etc.) pot face parte efectiv din sistemul de învățământ, interpretat și evaluat în sens larg [3].

Analiza literaturii de specialitate și a practicilor școlare la etapa actuală permite să stabilim un șir de tendințe pozitive în promovarea politicilor de proiectare, realizare și dezvoltare a acțiunilor/activităților educației nonformale, ce se desfășoară în afara școlii și contribuie la cultivarea unei atitudini serioase față de organizarea interesantă și cu sens a timpului liber al elevilor. Activitățile nonformale se divizează în două categorii distincte:

- a) **activități preșcolare**, organizate pentru valorificare educativă a timpului liber prin resurse tradiționale: excursii, vizite, tabere, cluburi, ateliere de creație, vizionarea expozițiilor, spectacolelor de teatru, balet, operă etc. și cu resurse moderne: videotecă, mediatecă, discotecă, radio/TV- școlară, instruire asistată de calculator etc.;
- b) **activități parașcolare**, organizate în mediul socioprofesional al comunității, axate pe orientarea profesională a adolescenților.

Dezvoltarea educației nonformale și a celei informale este semnificativă în ultimele decenii ca urmare a contribuțiilor înregistrate în plan teoretic prin abordarea și promovarea *noilor educații*: educația pentru cetățenie, educația pentru democrație, educația pentru mediu, educația pentru sănătate, educația pentru familie, educația pentru toleranță, educația de gen, educația pentru timpul liber etc.

Conținuturile specifice ale *noilor educații* pot fi ajustate la oricare dintre cele cinci conținuturi generale ale activității de formare-dezvoltare morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică a personalității umane.

În concluzie, dezideratul *educația pentru timpul liber* este axat pe formarea unor abilități și competențe ce țin de proiectarea-organizarea-desfășurarea-monitorizarea timpului liber, corespund exigențelor prevăzute de cultura conduitei. Considerăm că și conținutul valoric, și strategiile prin care formăm abilitățile expuse pot fi raportate mai mult la educația morală, însă în acest context sunt evidente deschiderea metodologică și posibilitățile de activizare a valorilor din domeniul educației intelectuale, estetice, tehnologice și psihofizice în corelație strânsă cu educația formală, nonformală și informală.

#### Referințe:

1. Aneshensel C.S., Gore S. Development, Stress and Role Restructuring: Social Transitions of Adolescence în culeg. The Social Context of Coping, coord. Eckenrode J.; Plenum Press. - New York, 1991.
2. Călin M. Teoria și metateoria acțiunii educative. - București: Aramis Print, SRL, 2003.
3. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. - Chișinău: Litera Ed., 2003.
4. Cuznețov Larisa. Etica educației familiale. - Chișinău: CEP ASEM, 2000.
5. Cuznețov Larisa. Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional. - Chișinău: CEP UPS „I. Creangă”, 2002.
6. Cuznețov Larisa. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. - Chișinău: CEP USM, 2008.
7. Durkheim E. Educație și sociologie. - București: EDP, 1980.
8. Evans G.W., Shapiro D.H., Lewis M.A. Specifying Disfunctional Mismatches between Different Control Dimension // British Journal of Psychology. - 1993. - Nr.84. - P.256-271.
9. Polacek K. Locus of control: cocetto, risultati e misurazione în Orientamenti Pedagogici. - 1980. - Nr.27. - P.411-418.
10. Remschmidt H. Adolescenț. GergThiemoverlag. Stutgart-New York, 1992.
11. Russel B. Problemele filosofiei. - București: Ed. All, 1995.
12. Schunk D., Self H. Efficacy and Achievement Behaviors // Educational Psychology Review. - Nr.1. - P.173-208.
13. Spranger E. Psyhologydes Judendalters6/ Aufl.Quelle. meyer. - Leipzig, 1926.
14. Stănciulescu E. Sociologia școlii. - Iași: Collegium, Polirom, 1997.
15. Thomae H. Probleme des Judendalters. - Berlin, 1984.
16. Văideanu Gh. Educația la frontiera dintre milenii. - București: Ed. Politică, 1988.

Prezentat la 03.12.2008