Didactica Pro...©

Revistă de teorie şi practică educaţională a Centrului Educaţional "PRO DIDACTICA"
Nr. 5-6 (27-28), 2004

Colegiul de redacţie:

Silvia **BARBAROV**
Svetlana **BELEAEVA**
Nina **BERNAZ**
Viorica **BOLOCAN**
Paul **CLARKE** (Marea Britanie)
Olga **COSOVAN**
Alexandru **CRIŞAN** (România)
Constantin **CUCOŞ** (România)
Otilia **DANDARA**
Viorica **GORAŞ-POSTICĂ**
Vladimir **GUŢU**
Kurt **MEREDITH** (SUA)
Liliana **NICOLAESCU-ONOFREI**
Vlad **PÂSLARU**
Carolina **PLATON**
Igor **POVAR** (Canada)
Nicolae **PRODAN**

Echipa redacţională:

Redactor-şef:
Nadia **Cristea**

Redactor stilizator:
Mariana **Vatamanu-Ciocanu**

Redactori:
Svetlana **Korolevski**
Dan **Bogdea**

Culegere şi corectare:
Maria **Balan**

Tehnoredactare computerizată:
Sergiu **Puiu**

Design grafic:
Nicolae **Susanu**

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chişinău

Revista apare cu sprijinul
Fundaţiei SOROS-Moldova.

Articolele publicate nu angajează în nici un fel instituţiile de care aparţin autorii, tot aşa cum nu reflectă poziţia finanţatorilor.

Adresa redacţiei:
str. Armenească, 16/2, mun. Chişinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: 542976
fax: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.dnt.md
ISSN 1810-6455
© *Copyright* Centrul Educaţional PRO DIDACTICA

CUPRINS

Nadia CRISTEA
Argument ... 2

QUO VADIS?
"Conştientizăm oportunitatea integrării în spaţiul educaţional european..."
Interviu cu dl Valentin BENIUC, Ministrul Educaţiei ... 3
Sondaj de opinie: Reforma învăţământului: Quo vadis? ... 6
Sondaj de opinie: Şcoala în viziunea liceenilor ... 14
Vlad PÂSLARU
Politici educaţionale şi reforma învăţământului în Republica Moldova ... 16
Tatiana SOCOLOV
Implicarea comunităţii în viaţa şcolii ... 25
Boris VOLOSATÎI
Autonomia şcolară – condiţie indispensabilă în redimensionarea învăţământului ... 28
Gheorghe RUDIC
Reforma sistemului educaţional: reflecţii ... 32

EX LIBRIS ... 39

RUBICON MANAGERIAL
Valentina CHICU
De la administrator la manager, de la manager la cultură organizaţională, de la cultura organizaţională la calitatea implementării curriculumului ... 40

EX CATHEDRA
Gheorghe RUSNAC
Reformarea învăţământului universitar, dimensiune a integrării europene ... 44
Maria HADÂRCĂ
Evaluarea rezultatelor şcolare: o altă perspectivă de abordare ... 47
Veaceslav PULBERE
Integrarea funcţională a emisferelor creierului şi activitatea de învăţare ... 52
Daniela JEDER
Niveluri ale moralităţii şi educaţiei morale ... 54

EDUCAŢIE PENTRU DEMOCRAŢIE
Valentina TOFAN
Democraţia în învăţământ: esenţe şi modele de implementare (experienţe realizate în cadrul lecţiilor de literatură) ... 59

PONDEROSA VOX
Gabriel ALBU
Educaţia şi conştiinţa morţii ... 69

EDUCAŢIE PENTRU TOLERANŢĂ
Pavel CERBUŞCĂ
Organizarea mediului şcolare pentru educaţia toleranţei ... 75
Eudochia BRAŞOVEANU
Nouă reguli de aur ... 78
Olga LÎSENCO
Să creăm o societate deschisă pentru persoanele cu disabilităţi (un model de training) ... 81
Nedal KAWAFHH
Perfecţionarea cadrelor didactice pentru realizarea educaţiei integrate ... 85

EVENIMENTE CEPD
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Formarea profesională continuă a profesorilor de disciplina „Limba şi literatura română în şcoala alolingvă" ... 87
Lilia STÂRCEA
Proiectele "Толерантность – путь к взаимодействию" şi „Prin colaborare şi toleranţă spre succes" ... 92

DOCENDO DISCIMUS
Lia SCLIFOS
Noi accente ale evaluării ... 93
Nina BERNAZ
Sugestii pentru elaborarea unui manual modern de biologie ... 97
Mariana MARIN
Părinţii – parteneri educaţionali ... 100
Ludmila URSU, Maria BRAGHIŞ, Liuba PAIU, Liliana CÎRLAN
Componenta opţională a curriculumului şcolar la clasele I-IV. Demersuri experienţiale ... 102

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE
Elena VARZARI
Note privind interpretarea noţiunilor mitologice la lecţia de latină ... 106
Ala BÎRLĂDEANU-REVENCO
Cultivarea gîndirii prin metode participative de învăţământ ... 109
Livia STATE
Discuţiile în cadrul orelor de literatura română ... 111

EDUCAŢIE DE GEN
Loretta HANDRABURA
Stereotipuri de gen în mass-media ... 114

DICŢIONAR
Sorin CRISTEA
Reforma învăţământului ... 126

SUMMARY ... 128

C U P R I N S

Argument



Nadia **CRISTEA**

Schimbarea epocilor, de la industrială la cea postindustrială, a impus spațiului ex-sovietic un șir de reforme menite să facă față vitezei metamorfozelor din societate. Scopul oricărei reforme este obținerea unui progres în domeniul în care se aplică.

Dacă ne referim la reforma învățământului, remarcăm faptul că în orice condiții social-economice ea începe cu revizuirea finalităților angajate la nivel de sistem și de proces educațional. Se urmărește perfecționarea managementului, modificarea structurii sistemului de învățământ, în ultimă instanță, modernizarea acestuia, calitatea fiind criteriul fundamental în aprecierea gradului de reușită al reformei.

Începînd cu anii 90 ai sec. XX, învățământul din republica noastră a intrat într-un proces de schimbări radicale, avînd drept bază componentele enumerate anterior. În acest sens, am progresat *de jure,* declarînd trecerea la învățământul formativ, elaborînd curricula, noi manuale etc.

Dar ce se întîmplă *de facto* în școala noastră? Ne-am pătruns oare de adevărul că "școala trebuie să dea nu numai informație, dar și modul de a lucra cu ea"?!

Continuăm să evaluăm în bază de cunoștințe, neglijînd competențele. Atunci cînd nu există, de fapt, standarde de evaluare a rezultatelor școlare, a cadrelor didactice, a programelor și instituțiilor de perfecționare în domeniu, cum putem aprecia calitatea educației?

Statutul profesorului în școală și societate încă nu este clar definit. Între nonconformismul tinerilor și conservatorismul părinților, cadrele didactice mai au de parcurs un drum lung... Astăzi accentul este pus pe efortul elevului de a dobîndi cunoștințe, de a le conștientiza utilitatea, profesorul devenind astfel un facilitator. Un profesor modern transformă acest proces în unul creativ, învățîndu-i pe elevi să fie competenți, deschiși, toleranți.

Cu siguranță, există un număr impunător de dascăli care își fac bine meseria, ținînd cont de imperativele zilei, găsind timp pentru perfecționare, cîștigînd sufletul elevului. Mai sînt profesori care cred în consecvența politicilor educaționale, în rostul reformei, în posibilitatea aplicării cunoștințelor acumulate în țară.

Mai avem speranța că învățământul va fi cu adevărat considerat de guvernanți prioritate națională, dacă e să ne gîndim la viitor în termeni optimiști. "Pentru a evita impactul cu viitorul, trebuie să creăm un sistem de învățămînt postindustrial. Iar pentru a realiza acest lucru, trebuie să căutăm ținta și metodele în viitor, nu în trecut" (A. Toffler).

"Conştientizăm oportunitatea integrării în spaţiul educaţional european..."

Interviu cu dl Valentin BENIUC, Ministrul Educaţiei



Care este, în opinia Dvs., cea mai importantă realizare din cadrul reformei învăţământului în Republica Moldova?

În cadrul reformei învăţământului se atestă mai multe realizări importante. În vara 2004 a finalizat Proiectul de reformă a învăţământului general obligatoriu, cofinanţat de Banca Mondială. La Conferinţa republicană de încheiere a Proiectului "Educaţie integră cu deschidere spre lume", care s-a desfăşurat la 19 mai 2004, au fost generalizate realizările în cadrul proiectului:

- Revizuirea ansamblului de procese educative, strategii şi tehnici instrucţionale şi a experienţelor de învăţare prin care trece elevul pe durata parcursului său şcolar, precum şi elaborarea unui nou Curriculum, centrat pe personalitatea elevului.
- Elaborarea a 186 de curricula, faţă de cele 134 planificate.
- Elaborarea şi editarea de curriculum la limba maternă pentru minorităţile naţionale: ucraineni, găgăuzi, bulgari.
- Elaborarea unui nou sistem de evaluare în învăţământul general obligatoriu.
- Crearea a 7 centre naţionale de pregătire a personalului didactic.
- Crearea a 52 de centre de formare pe teren, cu dotare tehnică.
- Pentru învăţământul primar au fot pregătiţi 34 de formatori centrali, 482 de formatori locali şi peste 10 mii de învăţători.
- În cadrul învăţământului gimnazial au fost pregătiţi 148 de formatori centrali, 1638 de formatori locali şi circa 30 mii de profesori la toate disciplinele şcolare.
- Editarea a 113 manuale de bază, 86 de ghiduri, 14 manuale alternative.

Am reuşit să iniţiem negocieri cu Misiunea Băncii Mondiale în vederea elaborării Proiectului „Relansarea învăţământului rural", care va cuprinde şi un proiect prezidenţial la nivel naţional –„Salt", ce prevede implementarea tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale în sistemul de învăţământ. Obiectivele programului, expuse la Conferinţa internaţională BIT-4, care şi-a desfăşurat lucrările în perioada 3-7 mai 2004 la Chişinău, includ:

- Dotarea instituţiilor cu tehnică de calcul.
- Conectarea instituţiilor de învăţământ preuniversitar la Internet şi informatizarea învăţământului.

- Crearea Centrului de Tehnologii Informaţionale în Educaţie – TIE, care urmează să asigure formarea sistemului de pregătire continuă a profesorilor de informatică, precum şi a profesorilor de alte discipline şcolare în domeniul aplicării tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale, elaborarea programelor educaţionale (soft) pentru predarea informaticii în şcoală, elaborarea materialelor didactice în format electronic pentru disciplinele şcolare. TIE va monitoriza utilizarea Internet-ului şi implementarea tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale în sistemul educaţional.
- Crearea şi implementarea Sistemului Informaţional pentru Managementul Educaţional.
- Crearea unui site (portal) educaţional.

Printre cele mai mari realizări aş menţiona totuşi faptul că în aceşti ani s-a constituit, pe bună dreptate, un sistem educaţional naţional al Republicii Moldova, cu structură proprie, Curriculum Naţional, cu generaţii noi de manuale.

De asemenea, putem vorbi despre calitatea învăţământului în Republica Moldova, care este recunoscută în spaţiul european. Aceasta se explică prin intenţia noastră de aderare la Procesul de la Bologna şi faptul că cererea Moldovei de aderare a fost acceptată de secretariatul Bologna, aspect menţionat şi în cadrul Conferinţei internaţionale „Modernizarea învăţământului superior din Republica Moldova în contextul Procesului de la Bologna", care şi-a desfăşurat lucrările la 26-27 noiembrie curent, la Chişinău.

O altă realizare, care merită a fi menţionată, este modificarea legislativă ce prevede facilităţi pentru tinerii specialişti şi cadrele didactice care activează în instituţiile de învăţământ din mediul rural.

Curriculumul, ca document reglator, trebuie evaluat şi optimizat continuu. Se discută mult despre eventuale modificări. Va fi revizuit, în timpul apropiat, Curriculumul şcolar?

Curriculumul Naţional se implementează în învăţământul preuniversitar al cincilea an. Ministerul Educaţiei a organizat activitatea de revizuire a curriculumului învăţământului primar. În şcolile din republică se implementează, actualmente, curriculumul revizuit. Către începutul anului de studii 2004-2005 a fost realizată descongestionarea curriculumului gimnazial şi liceal.

Descongestionarea curriculumului gimnazial şi liceal s-a produs luîndu-se în consideraţie propunerile profesorilor din şcolile republicii, ale comisiilor metodice pe discipline şcolare, în baza consultărilor cu inspectorii responsabili de disciplinele şcolare din direcţiile generale raionale/municipale învăţământ, tineret şi sport.

Astăzi există premise pentru descentralizarea sistemului de formare continuă a cadrelor didactice. Profesorii vor avea dreptul să opteze pentru o instituţie de perfecţionare sau alta?

Elaborarea întregului pachet de acte normative, la care se lucrează în prezent, privind dezvoltarea profesională a cadrelor didactice (Regulamentul de formare continuă a cadrelor didactice, Agenda de formare profesională, Regulamentul de operare a creditelor transferabile în sistemul de formare continuă etc.) va moderniza într-adevăr domeniul, îi va conferi o altă orientare, bazată pe necesităţile, doleanţele personalului didactic şi pe oportunităţile de formare ale elevilor. Acestea vor permite integrarea cadrelor didactice/manageriale în sistemul de reforme în educaţie prin contribuţii investigaţionale şi aplicative, vor asigura protecţia socială a cadrelor didactice/manageriale prin stabilirea concordanţei între calitatea muncii şi retribuirea ei. Acumularea creditelor în procesul de formare continuă va permite profesorului, învăţătorului, educatorului să opteze pentru un anumit centru de formare, avînd posibilitatea de a se încadra chiar şi în diferite module de formare din cadrul instituţiilor sau centrelor de formare continuă, opţiunea aparţinîndu-le, bineînţeles, cadrelor didactice. Concurenţa între instituţiile de formare va impulsiona dezvoltarea calitativă a acestora, iar, în situaţii cînd serviciile oferite nu vor face faţă, fapt ce va demonstra nivelul lor, ele se vor autolichida.

Ce implicaţii comportă pentru sistemul de învăţământ aderarea Republicii Moldova la Procesul de la Bologna?

Trecerea la economia cunoaşterii, la era digitală cu specificul său tehnologic, întreaga noastră tranziţie civică şi politică contribuie la conştientizarea necesităţii modernizării sistemului de învăţământ în general, şi a filierei superioare, în special. Dezvoltarea învăţământului trebuie să devină una dintre strategiile de creştere a competitivităţii naţionale.

Modernizarea învăţământului superior din Republica Moldova are loc pe fundalul reformării întregului spectru sistemic statal, avînd o orientare strategică tranşant formulată

într-o expresie deja bine cunoscută de către organele şi persoanele implicate în realizarea obiectivelor ei – Procesul de la Bologna.

Modernizarea învăţământului superior din Republica Moldova presupune garantarea drepturilor constituţionale; asigurarea libertăţilor şi necesităţilor cetăţenilor în sfera educaţională; creşterea calităţii sistemului de învăţământ superior în concordanţă cu cerinţele contemporane ale personalităţii, societăţii şi statului; formarea unei tinere generaţii profesioniste, dornică să trăiască într-o societate civilă democratică, capabilă să creeze o economie bazată pe cunoaştere.

Republica Moldova, care şi-a declarat ferm intenţia de a se integra în Uniunea Europeană, conştientizează oportunitatea de a fi parte a spaţiului european al educaţiei academice şi de a participa activ la construcţia acestuia.

În intenţia aderării la Procesul de la Bologna, Ministerul Educaţiei şi-a propus, în primul rînd, armonizarea legislaţiei în sistemul educaţional la rigorile europene, precum şi asigurarea calităţii, declarată prioritate în domeniu.

În vederea racordării sistemului de învăţământ superior din Moldova la rigorile europene, a fost elaborat şi înaintat Parlamentului proiectul de lege "Cu privire la aprobarea proiectului de lege pentru modificarea şi completarea Legii învăţământului", care vizează realizarea obiectivelor Procesului de la Bologna, şi anume:

*Organizarea învăţământului superior pe 2 cicluri***:**

– Ciclul I, cu o durată de 3-4 ani – finalizează cu obţinerea diplomei de licenţă (echivalent cu bachelor);
– Ciclul II, cu o durată de 1-2 ani – finalizează cu obţinerea diplomei de master.

În vederea facilitării recunoaşterii academice, stimulării mobilităţii, se prevede *realizarea studiilor superioare prin acumularea de către student a unui număr concret de credite transferabile.*

Pentru anul de studii 2005-2006 este preconizată implementarea sistemului naţional de credite academice transferabile.

În scopul asigurării corespunderii între competenţele obţinute pe parcursul anilor de studii şi cerinţele pieţei de muncă, susţinerii potenţialului ştiinţific al cercetării, *studiile se vor desfăşura pe domenii, în cadrul cărora vor fi oferite 2 categorii de programe: cu orientare academică (de cercetare) şi profesionale.*

Planul de admitere la studii de masterat va fi aprobat la nivel de circa 50% din numărul total al absolvenţilor cu diplomă de licenţă.

Întru asigurarea dimensiunii sociale în învăţământul superior prin lărgirea participării grupurilor dezavantajate, Ministerul Educaţiei va promova trasee flexibile de învăţare şi un sistem compatibil de cumulare a creditelor ECTS.

În condiţiile unui acces larg la învăţământul superior, nevoia de calitate şi responsabilitate devine predominantă şi trebuie realizată prin stabilirea unor proceduri de asigurare a calităţii. Masificarea învăţământului superior nu trebuie să se producă în detrimentul calitatăţii, altfel este un exerciţiu lipsit de utilitate. În Republica Moldova sistemul de asigurare a calităţii învăţământului superior se află în plin proces de nuanţare şi clarificare.

Consider că elementele principale de care depinde calitatea procesului de învăţământ, pentru evaluarea cărora trebuie evidenţiate criterii adecvate, sînt: conţinutul planurilor de învăţământ şi al programelor analitice, calitatea infrastructurii, toate împreună oferind condiţii pentru desfăşurarea procesului de învăţământ. De asemenea, un element esenţial ce determină nivelul calităţii procesului educaţional este metodica de predare, de formare a abilităţilor şi de evaluare a cunoştinţelor. Cu regret, încă se mai pune accentul pe reproducerea cunoaşterii, nefiind exersate tehnici creative de învăţare. Mulţi studenţi acceptă sistemul protector paternalist promovat de anumiţi profesori. Calitatea cadrelor didactice este fundamentală în această ecuaţie, pentru că ele au menirea să realizeze efectiv complexul proces de formare a tinerilor. Nu trebuie ignorată nici calitatea studenţilor, care poate fi asigurată prin selecţia anterioară începerii studiilor, prin admitere. Eficienţa respectivului proces depinde de receptivitatea şi capacitatea studenţilor de a fi modelaţi întru atingerea nivelului de performanţă dorit.

În acest sens, în martie 2004 a fost aprobată Concepţia standardelor de formare profesională iniţială în învăţământul superior şi curriculumul universitar.

În prezent instituțiile de învățămînt superior de stat elaborează standardele educaționale pe specialități/specializări.

În condițiile cînd studenții sînt principalii beneficiari ai activităților formative desfăşurate în universități, este necesară implicarea lor în evaluarea calității procesului de studii şi în acreditarea instituțiilor de învățămînt.

Întru asigurarea participării studenților în managementul instituțiilor de învățămînt, Ministerul Educației a venit cu inițiativa creării Consiliului Național al Studenților din Moldova pe lîngă Ministerul Educației, care va avea statut de instituție consultativă în problemele dezvoltării învățămîntului superior.

Ce schimbări presupune noua lege a învățămîntului?

Noua lege a învățămîntului, în curs de elaborare, prevede armonizarea sistemului educațional din republică la exigențele sistemului educațional european. Ea va delimita clar treptele de învățămînt, structura concretă a fiecărei trepte. Am în vedere structura învățămîntului superior, despre care am vorbit mai sus, precum şi includerea liceului profesional în sistemul învățămîntului preuniversitar.

Vor fi reflectate aspectele vizînd responsabilitatea părinților pentru şcolarizarea copiilor, reglementarea activității asociațiilor părinților, aspecte concrete privind statutul cadrului didactic.

Un obiectiv major al reformei educaționale constă în unificarea conceptuală a învățămîntului. Care este strategia Ministerului Educației privind cuprinderea tuturor şcolilor din Transnistria (nu doar a celor ce studiază în grafie latină) în acest proces?

Ministerul Educației are o strategie unică de dezvoltare a învățămîntului, acceptabilă pentru toate instituțiile de învățămînt din întreaga republică. Rezolvarea problemelor ce vizează şcolile din regiunea transnistriană va fi posibilă doar în condițiile soluționării politice a diferendului. Desigur, sperăm la o soluționare cît mai grabnică a conflictului transnistrian, în urma căreia va fi posibilă încadrarea tuturor instituțiilor de învățămînt, indiferent de amplasarea geografică, în sistemul educațional unic al Republicii Moldova. Politica Ministerului Educației a fost şi rămîne a fi în favoarea copilului, a elevului. Aici se înscrie şi activitatea de schimbare, la solicitare, a actelor de studii, pe care le dețin absolvenții şcolilor subordonate regimului de la Tiraspol, or, aceste documente nu sînt recunoscute nici într-o țară.

Sînt ferm convins că nu va dura mult şi funcționarea celor două sisteme educaționale în cadrul republicii noastre, fapt paradoxal, va dispărea ca fenomen. Integrarea sistemului educațional al Republicii Moldova în sistemul educațional european va anula noțiunea de sistem educațional regional, iar învățămîntul promovat în raioanele de est ale republicii de către autoritățile locale va trebui să se racordeze la imperativele educaționale europene. Acest lucru va fi conştientizat de părinți, de elevi, de cadrele didactice.

Pentru confirmare:
Nadia CRISTEA

Sondaj de opinie:

Reforma învățămîntului: Quo vadis?

Sondajul încearcă, prin prezentarea diferitelor puncte de vedere, să contureze o imagine de ansamblu privind reforma învățămîntului în Republica Moldova. Comentariile şi sugestiile, deşi nu acoperă decît o parte din spectrul de probleme pe care l-ar presupune o analiză exhaustivă, constată ce s-a reuşit, ce ar trebui făcut în continuare pentru asigurarea unui învățămînt de calitate.

1. **Care este, în opinia Dvs., impactul reformei învățămîntului asupra societății noastre?**
2. **Ce ar trebui întreprins, la nivel de politici educaționale, pentru asigurarea continuității reformei, pentru accederea la un învățămînt modern?**

Tatiana CALLO, dr. în pedagogie, conf. univ.,
Institutul de Ştiințe ale Educației

1. Reforma a *despațializat* sistemul educațional din republică, acest lucru desemnînd, *hic et nunc,* un dialog social referitor la *localizarea* funcțiilor învățămîntului. Ceea ce s-a obținut, de fapt, este transmiterea deliberată a unor produse valorice nondirective, democratice, însă extrem de sensibile la schimbări şi situații de alertă. Pare că s-a avansat în conturarea direcției de socializare, în

detrimentul, din păcate, al celei de umanizare, deşi subiectul este abordat foarte insistent în cercetările pedagocice de ultimă oră. S-a minimalizat opoziţia între şcoală şi comunitate, şcoală şi societate prin *intersocializarea* învăţământului, comanda socială însă – de a educa cetăţeni capabili să ridice economia la nivelul de gravitate al condiţiei umane – rămîne a fi, deocamdată, retorică.

„Rebeliunea" de început a reformei a fost dureroasă şi un pic nesistematizată, fapt ce a avut repercursiuni asupra acţiunilor transformatoare ulterioare, dar – lucru surprinzător – ea a reuşit, în contextul la care ne referim, să „deschidă" fiinţa umană pentru o altă viaţă, propunînd celor ce învaţă „un cont" în banca inevitabilităţii unui trai mai bun.

S-a deschis o panoramă europeană a ceea ce se poate face în învăţămînt şi cele cîteva exclusivităţi educaţionale, care se reduc la ideea de a deveni continuu om, au pus stăpînire pe un număr mare de coparticipanţi la actul educaţional. Problema constă în a găsi, căci deocamdată reforma nu are răspunsuri, terenul de *acţiune sigură,* care profilează exact unde ajungem şi de ce ajungem anume acolo: *la un învăţămînt european* sau, de ce nu, la unul globalizat?

Nu există învăţare care să nu implice conştiinţa şi care să nu se refere, direct sau indirect, la ea. Din perspectiva dată, este raţional ca ştiinţa pedagogică să formuleze răspunsuri pentru cum „trebuie uitate" practicile educaţionale vechi, atunci cînd mulţi dintre specialiştii educaţiei îşi sporesc plăcerea în a le face dominante şi nefaste obiectivului final – cel al umanizării într-o societate cu destin fericit.

Reforma nu are, deocamdată, rezultate exercitate pe o configuraţie socială anume, deoarece cantitatea schimbărilor produse în învăţămînt nu a sporit calitatea fenomenelor de ambient al oamenilor. Însă, sinceri să fim, reforma „s-a opus insistent" acelor „filozofi" în ale educaţiei care şi-au desemnat ca domeniu de activitate doar critica neconstructivă. Mai mult chiar, reforma a ştiut şi ştie să recunoască greşelile, perfecţionînd permanent curricula, manualele, managementul şi monitorizarea educaţională, formînd pe nou profesorii. Doar arta de a produce reforme nimeni nu a învăţat-o nicăieri, deşi *ar fi trebuit*! Societatea este responsabilă pentru această artă, deoarece educaţia presupune modificarea mentalităţii sociale, care nu poate face abstracţie de nici un om, de nici un timp, de nici un spaţiu, de nici un univers.

2. Una dintre acţiunile necesare este aceea de a elabora într-adevăr *Politica educaţională în Republica Moldova* – un document strategic şi normativ, nerespectarea căruia ar conduce la urmările respective. Nu se poate realiza un învăţămînt de calitate, dacă această calitate nu este o comandă clară a societăţii şi a cadrului euro-global în care încercăm „să încăpem" şi noi. Răspunzînd la întrebarea ce fel de pasiuni alimentăm în şcoală – intelectuale, culturale, artistice, tehnologice, istorice, informaţionale etc., nu putem avea certitudinea unei *legi educaţionale moderne*, deci viziunea trebuie să fie mai largă. Multe dintre instrumentele educaţionale operaţionalizate la momentul actual nu vin dintr-un „depozit" al ştiinţei pedagogice, ci dintr-o practică bună, aceasta însă deseori este străină sau depăşită de timp. În şcoală se merge pe discipline separate, fapt care nu dă garanţia unui învăţămînt solicitat pe piaţă. E nevoie de un curajos care va propune un *model al educaţiei într-adevăr gîndit reformator de la început pînă la sfîrşit,* în integritatea şi interrelaţionarea lui cu alte sisteme adiacente educaţiei, un model conceput pentru cel puţin 50 de ani, un model anticipativ ce ar oferi garanţii la nivelul procentajului maximal.

Această idee ar putea fi sesizată ca ceva extrem de desuet, plicticos chiar. Dar criza învăţămîntului de la noi este un adevăr al postmodernităţii, o criză în care profesorul nu mai crede în ceea ce-i învaţă pe elevii săi, iar aceştia sînt siguri că nu mai au nevoie de atîta ştiinţă de carte, deoarece „nu-i la modă". Interesele sociale vin în conflict cu multe dintre interesele învăţămîntului, iar metodologia ştiinţifică descoperă treptat că adevărurile promovate *de* şi *prin* şcoală sînt fragile, supuse uşor unei îndoieli critice din partea oricui. Subiectivismul a pus stăpînire pe şcoală, o „macină" atît pe dinafară cît şi pe dinăuntru. Şcoala începe să nu mai aibă dreptul la opinie, acesta transformîndu-se într-un simbol al reformei. Sub semnul transformărilor se produc lucruri uimitoare, deloc pozitive şi care, din păcate, ştirbesc imaginea şcolii.

Actualmente, şcoala înglobează toate fenomenele sociale, pe care încearcă să le „educe" şi să le propună proaspete, frumoase şi umanizate. Şi dacă se întîmplă acest lucru, succesul unui învăţămînt modern (sau bun) este asigurat, în orice caz, pentru perioada desemnată de un curriculum reformator.

Iraida CONDREA, dr. hab. în filologie, Universitatea de Stat din Moldova

1. Cred că adevăratul impact se va vedea mai tîrziu, acuma este încă prea devreme să anunţăm că în societate s-a produs vreo schimbare pe care o datorăm reformei învăţămîntului. Oricum, pe unde mai profundă, pe unde mai superficială, reforma a făcut să se înţeleagă cum, în ce fel de şcoli şi în ce modalitate se învaţă în lumea contemporană. Trecerea la licee cu profiluri a facilitat şi schimburile academice, se pot coordona multe aspecte, deci perspectivele evident că sînt bune.

Pe de altă parte, învăţatul, studiul a devenit cu mult mai greu, cere un efort considerabil, cu un mare volum de informaţii, numărul orelor de curs este foarte mare şi acest lucru îl simt bine pe propria piele copiii, dar şi

părinții. De aceea, există un segment al societății pentru care învățământul de calitate nu mai este accesibil, deoarece părinții nu au posibilitatea de a plăti meditații, de a cumpăra toate manualele şi rechizitele necesare, de a le asigura copiilor integrarea în toate activitățile extraşcolare. Știu că pentru familiile cu copii şcoala este o povară financiară considerabilă şi acest lucru îngrijorează.

Vorbind despre disciplina pe care o cunosc cel mai bine – limba şi literatura română – consider că realizările s-au produs deja, şi din gros: curriculumul de liceu este atît de încărcat, încît poate concura cu nişte cursuri universitare, şi ca volum, şi ca materie. Uneori se creează impresia că autorii curriculumului au vrut să cuprindă necuprinsul, să pună acolo, „pentru orice eventualitate", tot ce se poate pune, dar pînă la urmă efectul, de regulă, este cu mult sub aşteptări. În acest sens, iată şi perspectiva: să se inițieze „descărcarea" conținuturilor, cel puțin să se verifice cît timp îi trebuie unui copil normal din cutare sau cutare clasă să-şi facă conştiincios toate temele pentru acasă, în aşa fel ca să-i mai rămînă timp şi de respirație.

Pe de altă parte, am impresia că în ceea ce priveşte formele de organizare, în special a evaluărilor, reforma este continuă, perpetuă, veşnică şi fără capăt – drept dovadă pot servi faimoasele perioade ale examenelor de BAC – în fiecare an se schimbă radical, dacă nu din temelie, cel puțin pe jumătate sau trei sferturi, aşa încît totul să fie imprevizibil. Şi „impactul asupra societății" în această perioadă este pe deplin asigurat, palpabil şi vizibil, căci lumea umblă năucită, ghicind ce se va mai pune la cale. Cred că această lipsă de stabilitate, de echilibru, afectează foarte mult învățământul.

2. În primul rînd, cred că politicile educaționale trebuie să fie previzibile, să fie excluse surprizele şi şocurile. Pe de altă parte, se creează impresia că multe domenii care vizează învățământul au fost deja „privatizate" – într-o disciplină şcolară dictează numai X, în alta are cuvînt doar Y şi nu se acceptă alte opinii, de fapt nici nu mai sînt consultați şi alți specialişti; se pare că, în genere, s-a renunțat la ideea manualelor de alternativă sau, dacă nu s-a renunțat, ea este „aplicabilă" doar pentru un anumit cerc de persoane, căci interesele pecuniare sînt mari şi prevalează. Nu sînt de acord ca învățământul să fie monopolizat de o mînă de oameni, chiar dacă aceştia sînt specialişti buni, dar monopolul există, se schimbă doar „echipele", în funcție de anumiți factori din guvernare.

Politicile educaționale ar trebui elaborate mai direcționat, mai „cu picioarele pe propriul pămînt", căci uneori se aduc argumente de tipul „aşa e în Franța" sau „aşa s-a făcut în America", uitîndu-se că noi trăim în Moldova, nu în Franța sau în SUA. Eforturi considerabile trebuie depuse pentru revigorarea şcolii la sate – aici se cer ajustate şi viziunile, şi programele, şi modalitățile de implementare. În țara noastră este evidentă inegalitatea dintre oraş şi sat, instituțiile de învățământ din spațiul rural nu se pot compara cu cele din mediul urban, dar deocamdată se întreprind foarte puține măsuri pentru a ajuta şcoala sătească. Adevărata reformă s-a manifestat doar în instituțiile de elită din oraşe, în rest, ea este o permanentă durere de cap pentru cei care activează ca profesori în condițiile cele mai mizere. Ar avea multe lucruri de spus profesorii de la sate, ar putea oferi şi soluții judicioase, dar ei nu sînt întrebați. Şi, desigur, reforma are nevoie de finanțe, căci obrazul subțire cu cheltuială se ține, nu cu resturile şi cu fărîmiturile de la masa boierilor.

Ceea ce mi-aş dori să se întîmple ca rezultat al unei reforme eficiente ar fi să avem mulți specialişti buni şi ca oamenii şcoliți, capabili, să nu fugă de propria casă, de sat, de locurile natale, ci să aibă unde-şi aplica cunoştințele aici pe loc – să existe şi în sate maşini agricole bune, drumuri accesibile, sedii şi oficii culte, manageri bine instruiți cu calculatoare, cu Internet şi cu toate atributele unei lumi civilizate. Dar aceasta, deocamdată, pare să fie doar „o frumoasă poveste de Crăciun".

Petru GAUGAŞ, prof. univ. dr., prim-prorector al Universității de Stat din Moldova

1. Reforma învățământului începută în republica noastră acum 10 ani a fost "provocată" de schimbările social-economice şi politice radicale, intervenite o dată cu destrămarea Uniunii Sovietice şi obținerea suveranității şi independenței. Reaşezarea economiei de pe principiile administrării centralizate pe principiile liberei concurențe şi inițiativei individuale, adică reorientarea țării spre economia de piață nu putea să nu solicite şi o revizuire a paradigmei învățământului pe care îl moştenisem din epoca sovietică. Reforma educației deci devenise un imperativ al acelor timpuri. La baza reformei a fost pusă noua Lege a învățământului, elaborată şi aprobată în 1995, iar "aşteptările" noastre de pe urma implementării acestei legi s-au materializat în Programul Național de dezvoltare a învățământului pentru anii 1996-2005, aprobat de Guvern. După cum vedem, a venit timpul să se facă un bilanț, adică să se analizeze în ce măsură s-au împlinit aşteptările noastre, care este impactul reformei inițiate (dacă îl are) asupra societății. Acest bilanț este, bineînțeles, o prerogativă a Ministerului Educației şi de aceea voi exprima aici doar unele viziuni personale. În opinia mea, orientarea sau, mai bine zis, reorientarea spre un învățământ democratic şi formativ, pentru care am optat acum zece ani, a fost una corectă. Fără o astfel de orientare nu s-ar putea pune astăzi problema integrării învățământului nostru în spațiul educațional european. Aş putea afirma chiar că

aderarea Republicii Moldova la Procesul de la Bologna, preconizată pentru anul viitor, constituie impactul major al reformei învățămîntului. Faptul că cererea de aderare a Moldovei a fost acceptată demonstrează că sistemul nostru educațional este sincron cu cel european. Aşadar, principalul impact al reformei este că am reuşit să edificăm un sistem educațional modern. Putem oare spune că am realizat tot ce am preconizat la început? Desigur, nu. Mai avem de rezolvat încă foarte multe probleme, dar, dintre toate, una ar trebui considerată de primă importanță: calitatea învățămîntului, de care va depinde şi calitatea vieții societății noastre.

2. În răspunsul la prima întrebare am afirmat deja că, în linii mari, avem un învățămînt modern. Dovadă sînt realizarea cu succes a Proiectului Băncii Mondiale de reformare a învățămîntului de bază, noile curricula la toate disciplinele şcolare concepute în cadrul acestui proiect, noile metode şi procedee didactice aplicate în unitățile de învățămînt, elaborarea sistemului de evaluare a învățămîntului etc. Cu toate acestea, am ajuns la o etapă cînd urmează să se facă bilanțul reformei şi să se traseze noi sarcini care ar impulsiona dezvoltarea învățămîntului autohton în armonie cu sistemele de învățămînt din țările Europei pentru a putea răspunde provocărilor noului mileniu. Aceste orientări urmează să-şi găsească reflectarea în noile documente reglatoare care trebuie elaborate şi aprobate la nivel național, ținînd seama, totodată, de reglementările Uniunii Euopene în materie de educație.

Viorica GORAŞ-POSTICĂ, dr. în pedagogie, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

1. Despre impactul general al reformei asupra societății noastre este dificil să vorbim, atît din cauza impasului în care s-a pomenit aceasta în ultimii ani cît şi din cauza perioadei scurte parcurse. Deziluziile persoanelor implicate cu dăruire şi profesionalism, dar ignorate peste noapte, pe de o parte, şi haosul, anacronismul social-politic din țară, pe de altă parte, afectează analiza şi reflecțiile asupra subiectului respectiv. Oricum, elevii şi profesorii, în calitate de actanți principali ai reformei, sînt în măsură să constate/să demonstreze, prin dimensiunea lor atitudinală şi formativ-cognitivă, ce a însemnat mai mult de zece ani de sistem conceput/organizat conform unor principii avansate, în proces de sincronizare cu standardele europene şi menit să le optimizeze, în ultimă instanță, calitatea vieții.

Avem deja primele promoții de copii trecuți printr-un sistem restructurat. Cum este firesc şi după cum s-a aşteptat, aceştia sînt mai liberi în gîndire şi în acțiune, mai deschişi pentru schimbare şi inovație. Nu ştiu dacă sînt mai organizați, mai asidui şi mai perseverenți, ezit să mă pronunț şi asupra faptului dacă sînt mai clarificați în ceea ce aşteaptă de la ei societatea şi dacă îşi conştientizează capacitățile şi vulnerabilitățile, dacă au o imagine de sine pozitivă şi constructivă. Despre reuşita vieții personale, ca atare, despre calitatea inserției lor sociale şi despre imaginea societății construite de ei, vom putea vorbi peste cîteva decenii, cînd studiile ştiințifice de impact vor avea credibilitate mai mare.

La capitolul realizări, aş putea afirma cu certitudine şi cu responsabilitate profesională că ceea ce s-a oferit în materie de conținuturi axate pe obiective a fost un succes. Noua generație de manuale, însoțită de auxiliare didactice variate, elaborate, în mare parte, de autori autohtoni calificați, de editori perseverenți şi ambițioşi, pot fi trecute printre prioritățile reuşite ale reformei. Piața de carte educațională s-a îmbogățit şi s-a diversificat substanțial, chiar dacă posibilitățile de cumpărare ale destinatarilor sînt destul de modeste. În pofida faptului că a lipsit o politică educațională clară şi coerentă, că nu s-a rezervat timp suficient pentru elaborări, experimentări şi evaluări, pentru pregătirea cadrelor didactice care să le implementeze conform obiectivelor curriculare şi aşteptărilor autorilor, remarcăm totuşi caracteristici avansate ale progresului şcolar.

În baza celor două reflecții distincte în dezvoltarea curriculară actuală – cea europeană (enciclopedică) şi cea anglo-saxonă (pragmatică), conceptorii de curriculum din Republica Moldova şi-au propus apropierea de necesitățile practice şi funcționale ale elevilor, descongestionarea şi aerisirea programelor de studiu. Practicienii susțin, în majoritate, că această intenție a reuşit mai puțin.

Totuşi, marile probleme ale reformei au fost şi sînt, repet, legate de incoerența politicii educaționale, de contextul social-economic catastrofal, de folosirea insuficientă a resurselor umane, deseori ghidată doar de criterii politice şi, nu în ultimul rînd, de investițiile mai mult decît modeste în educație.

2.

- Să începem *de la capi, de la ierarhia superioară,* de la politica educațională a statului care a degradat şi care se face, de cele mai multe ori, din considerente strict politice, ca instrument de manipulare din partea regimului.
- Să se promoveze profesionalismul, disciplina şi calitatea muncii.
- Să se valorifice cu responsabilitate şi cu demnitate profesională succesele diferitelor componente ale reformei, la diverse etape, indiferent de echipa ministerială care le-a promovat.
- Să se reanime relațiile de colaborare cu România şi cu alte țări la diverse niveluri pentru o orientare valorică şi democratică a sistemului.
- Să se reabiliteze statutul socioeconomic şi cultural al profesorului.

Anatol GREMALSCHI, dr. hab., prof. univ., Institutul de Politici Publice

1. Un vechi blestem oriental doreşte duşmanului să-şi trăiască toată viaţa anume în perioada reformelor. Prin urmare, nu ar trebui să tratăm reforma ca un fenomen pozitiv prin definiţie, indiferent de scopul şi metodele prin care ea se realizează.

Dacă ne referim la societatea moldovenească, unii dintre noi mai consideră că preocuparea de bază a cetăţenilor noştri este educaţia. În realitate situaţia este un pic mai tristă: numai 3%-5% din respondenţii sondajelor reprezentative la nivel naţional declară educaţia ca o problemă prioritară, iar circa 60%-70% din respondenţi sînt, în general, mulţumiţi şi chiar foarte mulţumiţi de calitatea studiilor pe care le oferă instituţiile de învăţămînt. Evident, în astfel de condiţii impactul reformei sistemului educaţional rămîne, în majoritatea cazurilor, neobservat de foarte mulţi părinţi şi elevi, „acutizarea" interesului faţă de învăţămînt atestîndu-se doar în perioada examenelor de absolvire şi a campaniei de înscriere în colegii şi universităţi.

Pornind de la faptul că activez în calitate de profesor universitar, aş dori să mă refer în continuare la impactul reformelor asupra instituţiilor de învăţămînt superior care, în perspectiva aderării Republicii Moldova la Uniunea Europeană, depun eforturi considerabile pentru a se debarasa de moştenirea trecutului.

O analiză retrospectivă a dezvoltării învăţămîntului universitar pe parcursul anilor 1991-2004 ne demonstrează că reformele în acest domeniu au avut mai mult un caracter episodic, iar blocajele de bază ale învăţămîntului universitar – centralizarea excesivă, lipsa unui sistem eficient de asigurare a calităţii studiilor, managementul imperfect al resurselor umane şi materiale, lipsa unor conexiuni viabile cu piaţa muncii, limitarea autonomiei universitare şi a libertăţilor academice, mobilitatea redusă a studenţilor şi a cadrelor didactice –, persistă, practic, atît la nivel de instituţie universitară cît şi la nivel de sistem educaţional.

Pe parcursul anilor 2000-2004 Fundaţia SOROS-Moldova şi Institutul de Politici Publice au depus eforturi susţinute în scopul modernizării învăţămîntului universitar, organizînd în acest scop o serie de seminarii şi mese rotunde cu participarea factorilor de decizie şi a reprezentanţilor comunităţii academice din Republica Moldova. De asemenea, Fundaţia SOROS-Moldova a delegat în centrele universitare europene mai mulţi specialişti din domeniul învăţămîntului superior, care au studiat politicile educaţionale moderne şi au pregătit opinia publică din Republica Moldova pentru demararea unor reforme de esenţă în cadrul învăţămîntului universitar.

În pofida tuturor eforturilor şi cu o întîrziere regretabilă, abia în anul 2003 a fost declarată la nivel oficial intenţia Republicii Moldova de a adera la Procesul Bologna, fapt ce impune promovarea urgentă în sistemul de învăţămînt universitar a unor reforme sistemice, cu caracter global, care ar fi însoţite de schimbarea paradigmei şi a logicii organizării acestuia. Aderarea ţării noastre la Procesul Bologna necesită elaborarea unor politici publice coerente ce ar viza aspectele de bază ale învăţămîntului universitar: asigurarea calităţii, conexiunile cu piaţa muncii, modernizarea managementului universitar, asigurarea mobilităţii studenţilor şi a cadrelor didactice, afirmarea autonomiei universitare.

Este cunoscut faptul că mobilitatea studenţilor şi a cadrelor didactice poate fi asigurată prin implementarea sistemelor de credite academice transferabile. Răspunzînd cerinţelor crescînde ale studenţilor şi ale corpului profesoral-didactic, unele universităţi din Republica Moldova au început, din proprie iniţiativă, introducerea acestor sisteme încă din anii 2000-2001.

Însă, în lipsa unei coordonări eficiente la nivel de ţară, fiecare universitate ce a pornit pe calea implementării creditelor academice a ales, în funcţie de preferinţele conducătorilor şi de apartenenţa naţională a surselor externe de finanţare, un sistem distinct de credite, în multe cazuri incompatibil cu cel din alte universităţi de acelaşi profil. Faptul dat a diminuat avantajele preconizate ale implementării sistemului de credite academice transferabile în universităţile din Republica Moldova şi a stimulat apariţia unei opoziţii faţă de acestea atît în mediul universitar cît şi în rîndul factorilor de decizie.

Menţionăm că tentativele de a elabora şi de a implementa "variante autohtone" ale sistemelor de credite academice transferabile au substituit mobilitatea studenţilor prin simplele transferuri de la o specialitate la alta în cadrul aceleiaşi facultăţi sau, în cel mai bun caz, în cadrul aceleiaşi universităţi.

Legile în vigoare din Republica Moldova conţin foarte puţine stipulări referitoare la asigurarea calităţii instruirii în învăţămîntul universitar. Astfel, *Legea învăţămîntului,* art. 7, indică explicit că învăţămîntul de toate nivelurile şi treptele are la bază standardele de stat, standarde care stabilesc cerinţele obligatorii faţă de cunoştinţele şi abilităţile absolvenţilor şi asigură temelia juridică pentru echivalarea şi nostrificarea actelor de studii. Modul de elaborare şi implementare a standardelor se stabileşte de Guvern. Conform art. 49 din aceeaşi lege, în cadrul autonomiei universitare acordate în modul stabilit de către Guvern, instituţia de învăţămînt elaborează independent criteriile de evaluare. Art. 50, denumit "Evaluarea în învăţămînt", ar trebui să reglementeze procesele respective pentru toate nivelurile şi treptele de învăţămînt, dar, de fapt, se referă numai la evaluarea în învăţămîntul primar şi secundar.

Cu toate că *Legea cu privire la evaluarea şi acreditarea instituţiilor de învăţămînt* vizează în mod direct calitatea şi eficienţa procesului instructiv-educativ, toate articolele acesteia se referă numai la procedurile de

organizare a evaluării şi nu la evaluarea propriu-zisă. În mod similar, *Legea privind aprobarea Regulamentului de evaluare şi acreditare a instituţiilor de învăţământ* conţine un şir de indicatori ce caracterizează mai mult condiţiile în care se desfăşoară procesul instructiv şi mai puţin calitatea instruirii.

Accentuăm că în majoritatea absolută a universităţilor din Republica Moldova nu există un sistem distinct pentru evaluarea, monitorizarea şi asigurarea calităţii învăţământului. În consecinţă, practic în toate universităţile s-au păstrat modalităţile tradiţionale de evaluare a cunoştinţelor, prin organizarea de sesiuni de examinare, a examenelor de licenţă şi a susţinerii tezelor de licenţă. Neajunsul principial al acestora constă în faptul că evaluarea este efectuată de persoanele care au predat cursurile respective, comisiile de examinare nu includ reprezentanţi ai patronatului, iar criteriile de evaluare nu sînt sincronizate cu standardele europene.

Asigurarea calităţii învăţământului universitar din Republica Moldova se realizează prin metode bazate numai pe evaluarea internă, în lipsa standardelor educaţionale, fără nici o legătură cu necesităţile pieţei muncii. Evident, acest sistem nu mai corespunde cerinţelor actuale ale unui învăţământ deschis, competitiv, ce se doreşte integrat în circuitul de valori europene.

2. Aderarea Republicii Moldova la Procesul Bologna presupune implementarea în învăţământul universitar a Sistemului European de Credite Transferabile, sistem, care asigură mobilitatea studenţilor şi a cadrelor didactice şi contribuie la formarea unui spaţiu educaţional comun. Implementarea acestui sistem necesită intervenţii energice în mai multe domenii ale învăţământului superior universitar: cadrul legislativ-normativ; planurile de studii; organizarea procesului de predare-învăţare; selectarea, promovarea şi atestarea cadrelor didactice; evaluarea cunoştinţelor etc. În opinia noastră, sarcinile imediate ale reformei învăţământului superior sînt:

– Elaborarea şi implementarea în domeniul învăţământului universitar a unui cadru legislativ-normativ ce ar facilita aderarea Republicii Moldova la Procesul Bologna.
– Sporirea calităţii învăţământului universitar din Republica Moldova prin consolidarea cadrului instituţional şi implementarea unor metodologii de evaluare comparabile cu cele europene.
– Elaborarea şi promovarea cadrului normativ necesar pentru consolidarea şi afirmarea autonomiei universitare şi a libertăţilor academice.
– Elaborarea unor mecanisme de eficientizare şi de corelare a sistemului de învăţământ superior cu necesităţile curente şi de perspectivă ale economiei naţionale.
– Consolidarea capacităţilor instituţiilor de învăţământ şi ale organelor administraţiei publice centrale în domeniul elaborării şi implementării politicilor de integrare europeană a învăţământului universitar.

Vladimir GUŢU, dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova

1. Valorile educaţionale, culturale şi sociale cumulate, decontate şi emise de sistemul educaţional au rolul de a ghida şi orienta întreg spaţiul comunitar ca parte organică a societăţii, învăţământul fiind o chintesenţă valorică a acesteia, o mărturie a culturii stratificate la un moment dat, direcţionând liniile ei de evoluţie.

Învăţământul poate asigura, direct şi indirect, progresul întregii societăţi de la planul economic la cel cultural. El constituie instrumentul principal de transmitere a experienţei spirituale semnificative pe care o comunitate a acumulat-o. Într-o epocă în care informaţia şi cunoaşterea în general devin factorii principali ai dezvoltării, este de aşteptat ca importanţa educaţiei să crească şi în perspectivă.

Impactul:

- Crearea sistemului naţional de învăţământ
- Schimbarea paradigmei educaţionale
  – obiect › subiect
  – informare › formare
  – predare › învăţare
  – cunoştinţe › capacităţi/atitudini
  – conţinuturi › obiective
  – reproducere › creativitate
  – concurenţă › cooperare
  – centralizare › diversificare
- Proiectarea şi implementarea Curriculumului Naţional
- Schimbarea practicilor manageriale:
  – dirijare › management
  – centralizare › autonomie
  – administrare › democratizare
- Schimbarea de valori:
  – valori de partid › valori naţionale
  – valori colective › valori individuale şi general umane
- Schimbarea de mentalitate a profesorilor, elevilor şi a părinţilor etc.

Probleme

- Acoperirea financiară neadecvată a reformei
- Neînţelegerea de către societate (în primul rînd, de către factorii de decizie) a rolului educaţiei în dezvoltarea socioeconomică a ţării
- Lipsa conţinutului în realizarea reformei educaţionale.

2.

– Crearea unui cadru normativ şi metodologic al reformei sistemice în educaţie.

– Dezvoltarea reformei educaţională pe toate liniile strategice

– Continuarea procesului de democratizare a sistemului de învăţământ.

Virgil MÎNDÎCANU, dr. hab. în pedagogie, prof. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

1-2. În 2001 publicam o monografie intitulată "Moştenirea noastră – bogăţia spirituală". În capitolul IV "Învăţământul superior şi tranziţia" concluzionam că învăţământul nostru, cu toate succesele obţinute, creează "totuşi condiţii pentru periferizare şi subdezvoltare în secolul al XXI-lea". De ce? Să fiu eu atît de pesimist, să nu am încredere în perspectivele care ne aşteaptă prin realizarea principiilor de mare importanţă "Educaţie pentru toţi", "Educaţie pentru fiecare" ş. a.?

Experienţa de multe decenii în domeniul învăţământului superior m-a convins că nu orice schimbare înseamnă reformă. Reforma declarată o dată cu adoptarea Legii învăţământului (l995) a generat schimbări importante prin demararea unor procese deja ireversibile. Revista "Didactica Pro..." în cele 26 de numere prezintă amplu aceste transformări care se produc graţie eforturilor colective. De ce totuşi atîta pesimism?

Criza în care se află şcoala noastră are rădăcini adînci, perpetuîndu-se şi în perioada postsovietică.

Faptul că învăţământul nostru încearcă să-şi definească propria identitate ţine nu numai de succese înregistrate în domeniile elaborării curriculumului, tehnologiilor educaţionale, manualelor, realizărilor democratice, manageriale etc., ci şi de marea problemă provocată de inerţia sistemului educativ, de natură să dea serios de gîndit tuturor celor preocupaţi de soarta neamului nostru.

Legea învăţământului, proclamînd dreptul la învăţătură asigurat de stat, ca şi alte principii de bază (libertăţii, democraţiei etc.), a făcut un pas gigantic pentru promovarea schimbării, dar, neaplicarea ei a stopat mersul de mai departe al reformei.

La ultimele simpozioane internaţionale organizate de colaboratorii laboratorului "Bazele tehnologiei şi măiestriei pedagogice" (vezi: Filozofia educaţiei,1997; Conceptul creştin de educaţie, 2000; Dimensiunea spirituală a comportamentului moral, 2002; Educaţia morală, etică şi spirituală în contemporaneitate, 2004 – toate coordonate de noi), am subliniat că, după cum prin schimbările efectuate în perioada de restructurare nu s-a produs o reformă substanţială, la fel şi în perioada de tranziţie, schimbările nu pot conduce la o reformă de amploare. De ce ? Şi într-un caz şi în celălalt, nu s-a dorit să se schimbe esenţialul – idealul educaţional. În condiţiile restructurării s-a menţinut idealul sovietic de educaţie – "formarea personalităţii armonios dezvoltate", în baza valorilor pe care se fundamenta conceptul comunist despre lume. În perioada de tranziţie se menţine acelaşi idea1 – "formarea personalităţii armonios dezvoltate", dar în baza valorilor ce o fac capabilă să se adapteze la condiţiile noi de viaţă. Care sînt condiţiile noi, este bine ştiut. Legea a declarat învăţământul prioritate naţională, fără a indica însă adevăratele valori ale poporului nostru, nu cele schimbătoare, relative (libertatea, democraţia), ci valorile sacre ce stau la baza tuturor valorilor general-umane.

Acest palier n-a fost refundamentat! Trecerea de la valorile din perioada sovietică la valorile ce-l ajută pe om să se adapteze la condiţiile "capitalismului nostru primitiv" nu poate asigura realizarea unei reforme de profunzime.

Conceptul umanist de educaţie, bazat pe valorile majore, n-a devenit pilonul învăţământului sau al personalităţii de tip nou.

Zidurile mentalităţii vechi, ce s-au mai păstrat în anii de tranziţie, n-au permis multor factori de decizie, autori de paradigme şi curriculumuri să acorde prioritate valorilor sacre – Adevărul, Dragostea, Binele, Bunătatea, Frumosul, Sacrul, ci doar valorilor general-umane.

Ca rezultat, şi factorii de decizie, şi conceptorii curriculumului, preferă să pună între paranteze problema transferului idealului educativ în obiective, ceea ce ne împiedică să realizăm o reformă de profunzime. Nu trebuie să ne mire de ce reforma, începută cu atîta speranţă, nu poate crea un învăţământ orientat spre Spiritualitate, Patriotism şi Civism, tendinţă care corespunde dorinţelor şi intereselor noastre naţionale şi europene. Din lipsă de spaţiu, voi enumera doar cîteva cauze mai importante ce au redus din viteza reformei pe magistralele inovării spre care aspirăm:

a) Este cunoscută criza de identitate şi de conţinut a învăţământului, care înseamnă subdezvoltare acum şi pe viitor. Calitatea scăzută a întregului proces de învăţământ, la toate treptele, nu este întîmplătoare. Numărul studenţilor a crescut substanţial, dar creşte şi numărul neprofesioniştilor. Axarea numai pe pragmatismul funcţional, pe paradigma europenizării învăţământului, fără păstrarea filonului congenital al identităţii naţionale, nu permite realizarea reformei ce reclamă, în mod obiectiv, mutarea accentului pe învăţământul formativ;

b) Este binecunoscută, de asemenea, criza de identitate şi de profesionalism a cadrelor didactice şcolare şi universitare. Profesionalismul nu este apreciat. Profesorii universitari, în pofida remunerării mizere, continuă să lucreze cu entuziasm. Învăţământul universitar bazat pe entuziasmul sovietic nu poate face faţă reformei de profunzime. Atitudinea negativă faţă de învăţământul rău plătit trezeşte nostalgie pentru trecut;

c) O îngrijorare aparte provoacă criza de identitate a ştiinţelor educaţiei. Preşedintele V. Voronin a încercat să schimbe situaţia adoptînd Codul cu privire la ştiinţă şi inovare. După cum era de aşteptat, Academia de Ştiinţe nu este gata să schimbe situaţia de cenuşăreasă a pedagogiei şi învăţământului. Pedagogii nu cred că o

asemenea strategie va reuşi să plaseze ştiinţele educaţiei printre priorităţile de finanţare la nivel de stat, la fel ca şi ecologia, sănătatea, tehnologiile de vîrf. Educaţia pierde nu numai cele mai puternice cadre didactice, dar şi bazele de selectare pentru învăţămîntul superior; Pregătirea unor tineri cu aptitudini deosebite în domeniul educaţiei rămîne a fi un vis pentru noi (vezi: Pedagogia descoperirii talentelor, "Făclia" din 27 noiembrie 2004);

d) Se menţine riscul perpetuării sărăciei (materiale şi spirituale). Pregătirea cadrelor didactice nu este însoţită de un program orientat spre ziua de mîine. Dacă în ţările Europei Centrale şi de Vest există o bună tradiţie de a practica cursuri integrale, elaborate în baza necesităţilor reale de formare a abilităţilor pentru implementarea "Educaţiei pentru fiecare", apoi universităţile noastre sînt încă departe de aceasta. Cum vor putea viitoarele cadre didactice să realizeze cerinţele problematicii lumii sec. al XXI-lea ("Noile educaţii", "Educaţie pentru toţi")?;

e) Un alt aspect al manifestării crizei îl constituie credibilitatea actului educaţional în rîndul populaţiei şcolare şi chiar al profesorilor. Învăţămîntul, în loc să fie privit ca un mediu de asigurare a viitorului tineretului, a devenit pentru unii un spaţiu al "timpului pierdut", pentru alţii – o şansă de a evada din ţară. Atitudinea structurilor statale faţă de nevoile reale ale educaţiei devine din ce în ce mai îngrijorătoare. Voi explica printr-un singur exemplu. Inspirat de noul Cod cu privire la ştiinţă şi inovare, am realizat un proiect – "Centrul inovativ de tehnologii educaţionale proprii". Era firesc să-l prezint la un concurs al Academiei de Ştiinţe în ideea creării unor condiţii cît mai eficiente pentru cercetători şi pentru învăţămîntul universitar. Dar, probabil, ştiinţele educaţiei au întîrziat la masa bucatelor, locurile sînt deja ocupate;

i) Lipsa libertăţii şi democratizării calitative a învăţămîntului de către stat îngustează nu numai baza de selecţie pentru învăţămîntul superior, dar şi asigurarea metodologică şi tehnologică a învăţămîntului naţional. În prezent prevalează conceptul pedocentrist, minimalizînd tot mai mult axiocentrismul, centrarea pe valori, concept modern al educaţiei axiologice.

Limitarea bazei teoretice a învăţămîntului "centrat pe elev" a condiţionat apariţia şi extinderea învăţămîntului cu plată care, firesţe, uită de învăţămîntul centrat pe valori – învăţămîntul viitorului.

Ludmila STEPAN, Ministerul Educaţiei

1. Reforma învăţămîntului în Republica Moldova a avut un impact esenţial asupra societăţii deoarece a atins toate categoriile acesteia: cadre didactice, părinţi, copii. Toţi am fost şi suntem beneficiari ai reformei educaţionale, pe toţi ne-au bucurat succesele ei şi ne-au descurajat insuccesele.

Cred că, în primul rînd, a avut loc o schimbare majoră în sistemul educaţional: debarasarea de un sistem centralizat, întemeiat pe programe standardizate, şi axarea pe un curriculum fundamentat pe obiective, promovînd un învăţămînt formativ; trecerea de la un sistem ineficient de evaluare a elevului la unul reformat; manuale noi editate pe bază de concurs etc.

Meritul cel mai important şi de durată al reformei a fost identificarea şi dezvoltarea unor profesionişti competenţi în elaborarea curriculumului, manualelor, evaluarea performanţelor şcolare, formarea învăţătorilor şi profesorilor, toate acestea însemnînd o investiţie substanţială pentru sistemul educaţional din Moldova.

Rezultatele implementării, pe parcursul a şase ani, a Proiectului de reformare a învăţămîntului preuniversitar, cofinanţat de Banca Mondială, au demonstrat că marea majoritate a specialiştilor în educaţie, profesori, părinţi sînt de acord cu scopurile şi trăsăturile de bază ale reformei. Elevii au şansa de a fi incluşi într-un mediu de învăţare adecvat, se adaptează la noile paradigme educaţionale şi le apreciază corespunzător.

Succesul reformei va deveni real numai prin consolidarea, în anii ce urmează, a ceea ce s-a reuşit pînă acum.

Punctul slab al reformei învăţămîntului a fost realizarea ei „de sus în jos", scopurile şi activităţile esenţiale fiind determinate de experţii Ministerului Educaţiei, pentru iniţiative locale sau strategii diferenţiate rămînînd puţin loc. Rezultatele de bază au constat în schimbările radicale în paradigmele educaţionale, un aspect important pentru începutul reformelor. O asemenea abordare însă acordă mai puţină atenţie activităţilor reale la clasă şi nu poate lua în considerare necesităţile specifice ale multor şcoli, care funcţionează în diferite condiţii economice şi sociale. O nouă iniţiativă a reformei va trebui să asigure echilibrul dintre abordările „top-down" şi „bottom-up", făcînd posibile iniţiativele locale, iar pe profesori, în special, managerii şcolari, responsabili de calitatea învăţămîntului.

2. Pentru o continuitate a reformei educaţionale este important, în primul rînd, de asigurat durabilitatea realizărilor iniţiate în cadrul Proiectului cofinanţat de Banca Mondială. Este necesară modernizarea curriculumului naţional, descongestionarea esenţială a acestuia; îmbunătăţirea calităţii manualelor şcolare; dezvoltarea în continuare a sistemului de evaluare a rezultatelor şcolare.

Unul din scopurile reformei educaţionale este recalificarea cadrelor didactice şi a managerilor şcolari. Implementarea curriculumului, operarea cu noi concepte, utilizarea noilor metode de evaluare şi manuale şcolare a fost dificilă pentru mulţi profesori. Noul rol – manager al activităţii de predare – nu a fost însuşit adecvat de profesori. Asigurarea unui acces larg

la diferite programe de instruire este o obligaţie profesională, dar şi morală. Pregătirea de calitate în universităţi cît şi la locul de muncă devine primordială pentru succesul reformei.

Un punct vulnerabil al reformei îl constituie lipsa transparenţei. Mii de oameni au fost implicaţi în realizarea schimbărilor la diferite etape, aceasta nefiind de ajuns, sub aspectul mediatizării. De aceea, reforma educaţională n-a avut mult timp sprijinul cuvenit din partea părinţilor, elevilor, autorităţilor locale, societăţii. Explicarea necesităţii transformărilor, crearea unei strategii sistematice de comunicare trebuie să fie prioritară în procesul de implementare a oricăror reforme.

Sondaj de opinie:

Şcoala în viziunea liceenilor

Am urmărit, prin acest sondaj, să evidenţiem atitudinea elevilor, aflaţi în prag de absolvire, faţă de şcoală, de mediul şcolar şi să aflăm părerea despre perspectivele integrării în societate. Acest eşantion de elevi a „mers pas în pas" cu transformările din educaţie, perioada de şcolarizare a coincis cu derularea reformei în învăţămînt.

La sondaj au participat 90 de elevi de la liceele „Gaudeamus", „Columna", „Ion Creangă", „Gheorghe Asachi" din mun. Chişinău care au răspuns la următoarele întrebări:

1. **În ce măsură şcoala de astăzi vă pregăteşte pentru integrarea în societate?**
2. **Cum ar trebui să fie, în opinia voastră, o şcoală model?**

Răspunsurile elevilor au depăşit cadrul întrebărilor, ele cuprinzînd mai multe aspecte pe care le prezentăm în continuare.

I. ÎN CE MĂSURĂ ŞCOALA PREGĂTEŞTE ELEVUL PENTRU VIAŢĂ

„Haosul format este (probabil) benefic prin acţiunea sa nocivă, călind viitorii cetăţeni ce se vor integra în societate. Direcţia este indicată, transportul însă nu este public, ci personal. Bun venit pe Autostrada Învăţămîntului din Republica Moldova!".

„Şcoala ne pregăteşte de integrare mai mult teoretic, decît practic".

„Şcoala de astăzi se bazează pe cantitate şi nu pe calitate".

„Şcoala ne învaţă o mulţime de lucruri, dar nu ne învaţă să ne soluţionăm conflictele, cum să comunicăm, cum să răspundem la provocări".

„Şcoala mă pregăteşte pentru viaţă la 75%".

„Indiscutabil, şcoala ne pregăteşte pentru integrarea în societate. Unii nu pot depăşi însă bariera ce îi separă de problemele vieţii, preferînd să-şi petreacă viaţa fără griji, fără probleme, să copilărească „într-un corp matur". Acest lucru se întîmplă, din păcate, la nivel de subconştient şi e bine să descopere mai repede acest adevăr".

„Verbul a copia (a transcrie) predomină în toate instituţiile de învăţămînt. El este ca un virus, ne infectează pe toţi, însă noi nu sesizăm acest lucru. El ne afectează toate calităţile noastre, într-o măsură oarecare ne întunecă minţile, deoarece, deprinzîndu-ne să învăţăm (să luăm note bune) pe spinarea altuia, aşa şi în viaţă vom tinde să trăim pe spinarea altuia, devenind nişte paraziţi ai societăţii, iar nu persoane care să o menţinem, să o transformăm în una mai bună".

„Măsura integrării în societate depinde de noi înşine. Dacă nu reuşim să ne adaptăm la mica „societate" din şcoală, integrarea în viaţa matură va fi o luptă".

„Şcoala reuşeşte să ne pregătească pentru viaţă, căci, după cum spunea şi Voltaire, „după pîine, şcoala e a doua necesitate a unui popor".

„Nu ne pregăteşte, deoarece este un sistem de învăţămînt depăşit".

„Nu atît materia învăţată, cît relaţiile de la om la om între colegi, prieteni, profesori, au dus la acumularea unei experienţe atît de necesare pentru integrarea în societate".

„Anii de şcoală ne ajută să supravieţuim în societatea de azi".

„Pentru a ne integra în societate trebuie să ştim a face propriile alegeri şi să soluţionăm singuri diferite probleme".

„Şcoala ne pregăteşte mai mult pentru facultate decît pentru societate".

II. DIFICULTĂŢI

„ Nedorinţa de a învăţa a unora îi molipseşte şi pe alţii".

„Mai puţină teorie la lecţii ar duce la scăderea „dormităţii" (stare de indiferenţă şi somnolenţă)".

„...opinia elevilor deseori nu este respectată".

„Lacune sînt şi în modalitatea de predare, mulţi profesori din păcate nu prea ştiu cum să transmită mai accesibil informaţia".

„Salariile profesorilor trebuie să fie decente pentru a stopa practica mituirii...".

„Societatea de astăzi a creat o mentalitate greşită, care diminuează valoarea cunoştinţelor; tinerii caută

mijloace mai uşoare, fără a depune multă sîrguinţă pentru a obţine o notă bună".

„Cred că 12 clase este prea mult, 10 clase ar fi destul, după care ar urma Universitatea. Alt colectiv, alt sistem de predare, alţi profesori vor fi un nou impuls pentru a te apuca iarăşi de învăţat".

„În şcoală nu avem dreptul să facem greşeli cît de mici, însă omul din greşeli învaţă".

„Este evidentă tendinţa de omogenizare, cînd elevii buni, capabili sînt frînaţi în dezvoltare de cei care nu reuşesc să asimileze la fel de repede materia".

„Şcoala nu are suficientă încredere în elev. Problemele apărute se rezolvă cu ajutorul părinţilor, elevii fiind consideraţi inapţi a lua hotărîri".

„Orele să înceapă mai tîrziu".

III. O ŞCOALĂ MODEL

„Un elev trebuie să ştie clar că învaţă pentru viaţă, nu pentru şcoală".

„O şcoală modernă ar trebui să asigure un echilibru sănătos între practică şi teorie".

„O şcoală-model înseamnă o şcoală democratică, deschisă colaborării cu licee din străinătate".

„Clase cu număr mic de elevi".

„Eu cred că nu există o şcoală model, cel puţin în Moldova, totuşi noi am putea să luptăm pentru a o crea".

„Profesorul trebuie să-şi iubească disciplina de studiu pe care o predă....".

„Colaborarea cu profesorii de la universităţi, de la instituţiile de cercetare".

„Profesorii să fie testaţi în fiecare an".

„Într-o şcoală model trebuie să domine spiritul de echipă".

„Pentru a avea o şcoală model este necesar sprijinul statului".

„Scopul primordial al unei asemenea şcoli este un elev cu o gîndire neordinară".

„Să acorde atenţie sporită educaţiei civice".

„O şcoală model nu se conformează dorinţelor unor elevi. Ce vor ei: şcoala să le ofere distracţii, plăcere şi totodată cunoştinţe? Numai note de 9 şi 10, anularea uniformei şi discoteci organizate în fiecare săptămînă? Cred şi eu că nu astfel arată o şcoală-model".

„Frecvenţă liberă la lecţii, dar obligatorie la lucrările practice şi de control".

„Într-o şcoală-model ar trebui să fie, în primul rînd, profesori-model".

a) *Relaţia profesor-elev*

„Nu există „elevi răi", există profesori incapabili să dezvolte latura benefică a personalităţii lor".

„...profesorii trebuie să-şi schimbe atitudinea faţă de elevi şi să-i vadă ca parteneri".

„Fiecare lecţie să înceapă cu o discuţie sinceră cu profesorul".

„Profesorii să aibă şi simţul umorului".

„ Elevii să fie trataţi în mod egal, indiferent de starea lor materială".

b) *Obiecte de studiu*

„Consider că psihologia trebuie predată în şcoală la acelaşi nivel cu matematica".

„Fiecare licean ar trebui să-şi aleagă 6-7 discipline pe care le-ar studia aprofundat".

„Specialiştii din anumite domenii ar trebui să elaboreze programele de studiu cu ajutorul psihologilor".

„La lecţii să fie folosite mai multe exemple din viaţă".

„După clasa a IX-a să urmeze o specializare mai variată".

„Ar trebui să se predea mai multe ore de dezvoltare a personalităţii".

„Foarte multe obiecte au la bază memorarea şi nu logica".

„Să se acorde mai multă atenţie ştiinţelor socio-umane".



c) *Tema pentru acasă*

„Mai bine o lecţie mai lungă decît o temă pentru acasă care să ne ocupe tot timpul liber”.

„Părerea marii majorităţi este „cînd ai prea multe de făcut, nu faci nimic!”.

„Şcoala nu trebuie să aibă ca obiectiv perfecţionarea în toate domeniile”.

e) *Asigurarea tehnico-materială şi didactică*

„Caietele cu conspecte să fie înlocuite cu notebook-uri”.

„Şcoala trebuie să fie dotată cu mobilier modern, autobuze şcolare, tehnică performantă, bibliotecă bogată”.

„Fiecare elev să aibă în şcoală dulăpiorul său, unde să-şi ţină lucrurile”.

„Crearea unui post de radio al şcolii”.

f) *Rolul părinţilor*

„O mare importanţă are educaţia în familie, căci de acolo îşi au începutul toate calităţile, iar şcoala nu face decît să le remodeleze, să le cizeleze”.

g) *Notare*

„Notele ar trebui înlocuite cu următoarele calificative: „progresează”, „reuşeşte”, „nu reuşeşte” etc.

„Notele şi comentariile suplimentare să fie expediate prin poştă părinţilor.”

h) *Activităţi extraşcolare*

„Crearea cercurilor, implicarea în activităţi extraşcolare care să dezvolte comunicarea, responsabilitatea”.

„Implicarea în proiecte inovatoare”.

***

Răspunsurile de mai sus denotă capacitatea elevilor de a-şi exprima liber opiniile, de a pătrunde în esenţa lucrurilor, de a caracteriza adecvat mediul şcolar şi social. Concluzia care se impune este că aceşti copii, prin felul de a fi, de a gîndi, indică asupra calităţii transformărilor din învăţămînt, confirmă necesitatea lor, ei înşişi fiind, de fapt, un rezultat al reformei.

Politici educaţionale şi reforma învăţămîntului în Republica Moldova



Vlad **PÂSLARU**

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Politicile educaţionale ca valoare social-politică şi cultural-pedagogică

Politicile educaţionale ale unui stat exprimă voinţa politică a naţiunii în domeniul educaţiei şi învăţămîntului. Politicile educaţionale sînt parte componentă a conştiinţei sociale a poporului. Conştiinţa socială este definită drept „înţelegerea sferei politicii de către subiectele sociale (indivizi, grupuri, clase, comunităţi)”. Manifestări ale conştiinţei politice sînt emoţiile, cunoştinţele şi estimările respective (1).

Formula consacrată a definiţiei politicii educaţiei se găseşte la V. de Landsheere (2) şi Girod Rogers (3), citaţi de S. Cristea (4):

“Politica educaţiei desemnează un ansamblu de decizii şi de strategii adoptate la nivel de stat/politic în vederea determinării direcţiilor principale de proiectare şi de realizare a activităţilor de *formare-dezvoltare* a personalităţii în cadrul unor instituţii specializate, integrate/integrabile în sistem. Realizarea sa presupune o anumită *compatibilitate* necesară între *opţiunile educaţionale fundamentale* – asimilate la nivel de *finalităţi pedagogice* – şi *activităţile* declanşate sau care urmează să fie declanşate – la nivelul unor acţiuni eficiente în anumite condiţii concrete de timp şi spaţiu” (2, p. 21).

Discriminarea definiţiei face vizibile constituentele ei şi dezvăluie caracteristicile acestui domeniu al activităţii educaţionale, învăluit de mister în toate perioadele istorice.

A adoptat statul Republica Moldova, la nivel politic, *decizii şi strategii*, asamblate coerent, pentru determinarea *direcţiilor principale* de proiectare şi realizare *a activităţilor de formare-dezvoltare* a personalităţii în cadrul *instituţiilor educaţionale?* Cum ar trebui să fie politicile educaţionale? Un posibil răspuns la aceste întrebări îl constituie prezentul studiu.

***

În spaţiul ex-sovietic noţiunea *politici educaţionale* nu era cunoscută, fiind utilizată, cu sensul de *ideologie de stat*, preponderent la singular, pentru a sublinia inadmisibilitatea formulării altor opinii sau viziuni politice decît cea oficială. Dreptul de a elabora politici educaţionale aparţinea exclusiv conducerii de vîrf a partidului

de guvernămînt. Societatea democratică modernă însă revendică transparenţă totală şi în acest domeniu al educaţiei, considerat dintotdeauna o sferă *tabu* nu numai pentru cei mulţi dar chiar şi pentru cei angajaţi în educaţie şi învăţămînt – părinţi, copii, pedagogi.

Democratizarea acestui domeniu al învăţămîntului – al politicilor educaţionale – reprezintă efectul pozitiv al aplicării principiului de organizare socială a oamenilor contemporani, ce stabileşte un raport între stat şi persoană, în care persoana este determinantă. Statul modern, datorită evoluţiei omenirii – progresului social, economic, tehnico-ştiinţific, cultural-spiritual – nu mai este un construct social suficient sieşi, activitatea căruia este orientată la propria existenţă. Statul modern cedează primatul în organizarea socială persoanei. **Persoana** este cea care decide ce împuterniciri să delege statului, fiind conştientă de faptul că ***ea*** *produce valorile* şi pe *banii* ***săi*** *sînt instruiţi/educaţi/formaţi profesional* ***ai săi copii;*** deci îi aparţine nu numai întreaga responsabilitate pentru educarea lor dar şi toate drepturile aferente unei asemenea responsabilităţi. Or, în societatea modernă, şi politicile educaţiei sînt (trebuie să fie!) un drept şi o responsabilitate civilă a fiecăruia. Oamenii însă sînt diferiţi ca formare (socială, politică, profesională, cultural-spirituală), de aceea ei deleagă mutual dreptul de a elabora politici educaţionale specialiştilor în domeniul educaţiei şi învăţămîntului, iar aceştia, prin autoritatea profesiei şi prestigiul personal, îi determină pe legiuitori şi guvernanţi să le accepte şi să le adopte. Firește, specialiştii în domeniu, elaborînd principii şi strategii pentru politicile educaţionale, nu pot să nu exprime valorile comunităţii – sociale/profesionale/naţionale – din care fac parte, valori manifeste la nivel local, regional, naţional, mondial.

Problema identităţii sau *de ce* nu avem o politică naţională a educaţiei în Republica Moldova

Se ştie că existenţa unui/unei popor/naţiuni este esenţial determinată de viziunile sale asupra educaţiei tinerei generaţii. Pe de altă parte, fiecare popor/naţiune, dacă există ca atare, este capabil/ă să producă valorile necesare elaborării viziunilor şi politicilor educaţionale. Republica Moldova şi-a declarat independenţa acum 13 ani, timp suficient pentru a-şi formula cu claritate politica în domeniul educaţiei şi învăţămîntului, mai ales că ştiinţele educaţiei, intelectualitatea pedagogică au elaborat repere şi sugestii semnificative pentru aceasta (vezi în continuare). Cu toate acestea, Republica Moldova deocamdată nu şi-a formulat politicile educaţionale.

Cauzele rezidă nu numai în comportamentul inadecvat al guvernanţilor (acesta fiind mai degrabă o consecinţă cu caracter istoric decît o trăsătură cultivată), ci în experienţele istorice, sociale şi cultural-spirituale.

Factorul *istoric*. Populaţia românească din spaţiul intrariveran Prut-Nistru, fiind anexat la Rusia în 1812 şi separat artificial de teritoriul românesc de bază, n-a participat la procesul de definitivare a naţiunii române, fapt care a marcat-o negativ în planul constituirii identităţii etnice, sociale şi cultural-spirituale.

Factorul *social*. Populaţia românească din Basarabia a fost nevoită să se supună unor principii şi norme sociale pe care *nu ea* le-a produs, fiind deci duşmănoase şi/sau străine: socialismul şi modul rusesc de construire a relaţiilor sociale în comunitatea umană.

Factorul *cultural-spiritual*. Românii din Basarabia au fost separaţi forţat de cultura şi spiritualitatea românească, impunîndu-li-se concomitent o cultură străină (cea rusă), care mai era şi denaturată ideologic şi social, în Basarabia/RSS Moldovenească manifestîndu-se, cu excepţii nesemnificative la scară naţională, o cultură rusă marginală.

Or, autoidentificarea etnică, social-statală şi cultural-spirituală a românilor din Basarabia nu s-a produs decît la nivel rudimentar, insuficient pentru a modela o conştiinţă politică (naţională), deci şi politici educaţionale proprii. Acţiunile de culturalizare etnică şi socială a basarabenilor în perioada interbelică, cînd aceştia au fost readuşi la sînul naţiunii române, în cadrul Statului naţional unitar Român, deşi foarte importante (Cf. 5), n-au durat prea mult, ele fiind întrerupte de o nouă acaparare a acestui teritoriu de către Rusia Sovietică. De această dată, politica educaţională interdictivă a Rusiei în Basarabia, din anii 1812-1917, cînd era interzisă folosirea limbii române în administraţie, învăţămînt şi în biserică, dar se recunoştea identitatea românească a populaţiei, a fost suplimentată cu nerecunoaşterea identităţii româneşti şi interzicerea folosirii oricăror semne ale acestei identităţi – limba română, istoria şi cultura românească. Interzicerea identităţii etnice româneşti a fost însoţită de acţiuni masive totalitare de cultivare şi consolidare a unei identităţi rudimentare (deoarece se raportează doar la spaţiul vital) – cea moldovenească. După cca 150 de ani de la definitivarea procesului de formare a naţiunii române, autoidentificarea românilor basarabeni doar în raport cu denumirea istorică a teritoriului pe care-l locuiesc nu poate fi apreciată ştiinţific altfel decît ca identitate falsă.

Falsa identitate face imposibilă producerea de către grupul social a conştiinţei identităţii – a conştiinţei naţionale, sociale, politice, artistice, educaţionale. Iată de ce moldovenii (=locuitorii Republicii Moldova) cedează substanţial tuturor popoarelor din statele dezvoltate, din ex-republicile unionale sovietice la capitolul construcţie şi dezvoltare statală şi conştiinţă naţională – conştiinţă politică – conştiinţă socială – conştiinţă artistică – conştiinţă educaţională. Iată de ce ne lipsesc şi politicile educaţionale. Şi dimpotrivă: estonienii, letonii, lituanienii, ucrainenii, georgienii,

armenii, azerii, kazahii, kirghizii, turkmenii, uzbecii, tadjicii şi (mai puţin) bieloruşii – fiind naţiuni, mai mari sau mai mici – nu contează! au răspuns firesc şansei istorice oferite de destrămarea URSS şi şi-au construit/ îşi construiesc o statalitate reală; fiind naţiuni, au demonstrat că au conştiinţă naţională şi, respectiv, voinţă politică; şi-au formulat cu claritate opţiunea pentru consolidarea identităţii naţionale, iar astfel – şi opţiunea pentru o societate democratică, pentru valorile umaniste moderne şi pentru un învăţământ şi o educaţie pe potrivă, care să-l ajute pe fiecare educat să redevină continuu în propria identitate, deci să-şi edifice în mod firesc propria Fiinţă.

Problema identităţii, în Republica Moldova, afectează majoritatea populaţiei, inclusiv guvernanţii, fapt menţionat şi de experţii străini în domeniu. Astfel, problema identităţii naţionale a Guvernului de la Chişinău este calificată ca una definitorie situaţiei politice generale din ţară (6).

Or, populaţia Republicii Moldova nu are la bază o naţiune, ci doar o parte a unei naţiuni – *naţiunea română*. Nefiind poporul Republicii Moldova[1] şi o naţiune, nu are şi o conştiinţă a identităţii, de aceea nu are şi o conştiinţă politică bine definită, căci doar naţiunile sînt capabile să producă conştiinţă, conştiinţa reprezentînd chiar capacitatea naţiunii de a fi în spaţiotemporalitate – în dimensiunea istorică, şi în modalitate – în dimensiunea culturii. Neavînd o conştiinţă politică bine definită, poporul Republicii Moldova nu a produs şi conducători de ţară capabili să realizeze o activitate politică în interesul naţiunii. Iar politicile educaţionale se înscriu prin definiţie în activitatea politică a naţiunii şi a structurilor de stat care o protejează (trebuie s-o protejeze!).

Consecinţele acestei situaţii sînt conştiinţa diminuată a identităţii la un număr periculos de mare de cetăţeni, care-şi perpetuează handicapul identitar, benevol sau fiind manipulaţi, în structurile politice, responsabile de elaborarea politicilor educaţionale. Astfel, avînd guvernanţii moldoveni o conştiinţă a identităţii diminuată şi/sau chiar denaturată, îşi declină nu numai propria identitate naţională dar şi identitatea naţională a poporului pe care-l conduc. În această situaţie, nu este posibilă elaborarea unor politici educaţionale realiste, favorizînd poporul să avanseze prin educaţie şi învăţământ la adevărata sa identitate, care identitate să-l facă capabil să producă o conştiinţă politică, care conştiinţă politică să-l protejeze şi să-l facă capabil să-şi declare în faţa lumii „dreptul la nemurire” (7), adică dreptul de a exista în propria-i comunitate naţională, unica capabilă să producă valori cultural-spirituale, acestea identificînd-o ca entitate.

Acest drept al oamenilor şi comunităţii etnice şi sociale de a fi/a deveni în propria identitate, drept care reprezintă însăşi raţiunea fiinţării, este brutalizat şi desfiinţat în Republica Moldova prin nerecunoaşterea de către guvernanţi şi ideologia (lor) oficială a însăşi identităţii oamenilor şi comunităţii etnice, ai cărei parte congenitală sînt – identitatea românească, şi prin impunerea unei identităţi false.

În aceste condiţii, politicile educaţionale nu sînt *proiective*, ca în cazul absenţei problemei identităţii, ci *reactive*, şi reprezintă o formă de respingere a demersului pentru politici educaţionale realiste, o formă de manipulare a conştiinţelor.

Politicile educaţiei sînt determinate esenţial de funcţia socială a educaţiei, care constituie demersul majorităţii sociale pentru un anume fel de educaţie. *Majoritatea socială* şi *doctrina politică a educaţiei* reprezintă cele două premise social-politice indispensabile realizării unei educaţii realiste şi eficiente. Majoritatea socială îi determină pe actorii educaţiei să proiecteze şi să realizeze o educaţie în conformitate cu opţiunea sa pentru tipul şi calitatea organizării sociale (8), precum şi pentru anumite valori. Acestea din urmă (care includ şi tipul de organizare socială ca atitudine şi dorinţă) se constituie firesc într-o doctrină politică a educaţiei.

Calitatea de *societate a majorităţii*, în Republica Moldova, este discutată şi discutabilă, în condiţiile în care populaţiei băştinaşe majoritare nu i se recunoaşte formula ştiinţifică a identităţii naţionale şi a semnelor care o definesc – limbă, istorie, cultură etc. (Cf. *Constituţia Republicii Moldova*, art.13, p.1; art.118, p.1 şi 2; *Concepţia naţională de stat a Republicii Moldova*), iar conlocuitorilor de alte etnii li s-au legiferat drepturi nesperate şi chiar inutile, inexistente în vreo altă ţară, cum ar fi dreptul la instruire şi educaţie în limba maternă la toate treptele de învăţământ:

Art. 35 (2) al *Constituţiei* şi art.8 (1) al *Legii învăţământului*: *Statul asigură, în condiţiile legii, dreptul de a alege limba de educare şi instruire a persoanelor* (9, 10);

Art.8 (2) al *Legii învăţământului*: *Dreptul cetăţenilor la educaţie şi instruire în limba maternă se asigură prin crearea numărului necesar de instituţii de învăţământ, clase, grupe, precum şi a condiţiilor de funcţionare a acestora* (10).

Noţiunea de societate a majorităţii presupune existenţa unei comunităţi etnice care să ofere temelia pentru o astfel de societate. În Republica Moldova însă comunitatea etnică capabilă să ofere o temelie social-istorică şi cultural-spirituală pentru edificarea unei societăţi a majorităţii – populaţia românească – nu este recunoscută ca atare de guvernanţi, ea fiind considerată,

[1] *Constituţia Republicii Moldova* menţionează ca noţiune de bază *poporul Republicii Moldova,* nu şi termenul *popor moldovenesc*. Contrar *Constituţiei*, acesta însă este amplu utilizat în cele mai multe documente de stat, reprezentînd şi termenul-cheie al ideologiei partidului de guvernămînt. Or, *poporul Republicii Moldova* este o noţiune demografică, nu una etnologică.

în contrasens cu definiţia ştiinţifică, "minoritate naţională" (11), avansîndu-se concomitent noţiunea falsă *naţiune moldovenească*, pentru a o contracara pe cea ştiinţifică, *naţiune română*.

Capacitatea populaţiei româneşti din Republica Moldova de a crea o majoritate socială este substanţial diminuată şi de absenţa în experienţele sale istorice a statalităţii. *Republica Democratică Moldovenească* a existat mai puţin de un an (15.XII.1917 – 1.XII.1918), ea dizolvîndu-se firesc în Statul naţional unitar Român, iar *RSS Moldovenească* a fost o formaţiune statală artificială, creată de un stat ocupant al teritoriului românesc dintre fluviile Prut şi Nistru, cu scopul de a legifera anexiunea Basarabiei la Rusia în 1812, apoi raptul acesteia în 1940 şi ocuparea repetată în 1944.

Astfel, diminuarea identităţii sociale, statale, etnice, individuale, ***calitatea populaţiei de parte a întregului şi nu de întreg***, se manifestă în incapacitatea de autodefinire şi consolidare a identităţii – funcţie principală a conştiinţei sociale a unei naţiuni, din care fac parte şi politicile educaţionale. În consecinţă, doctrina politică a educaţiei, ca sistem de principii politice imuabile ale unei naţiuni, n-a fost elaborată de către Parlamentul Republicii Moldova, educaţia şi învăţămîntul nu sînt protejate politic, legislaţia în domeniu conformîndu-se, pe parcursul anilor, ideologiei partidelor de guvernămînt.

Prezumptivul *cerc vicios* în domeniul politicilor educaţionale în Moldova – pe de o parte, pentru o educaţie de calitate sînt necesare premise social-politice definitorii, experienţe şi valori democratice; pe de alta, existenţa unor premise social-politice este determinată, nu în ultimul rînd, de o educaţie de calitate – este însă mai degrabă o metaforă decît o problemă irezolvabilă. Populaţiile cu destine vitrege au o anumită raţiune în istorie, care nu se deschide şi gîndirii liniare. O astfel de raţiune în istorie are şi populaţia din teritoriul românesc administrat de Republica Moldova. Ea este sugerată de martirajul intelectualităţii pedagogice, pe care aceasta l-a realizat dintr-o pornire şi voinţă proprii pentru reformarea substanţială şi globală a educaţiei şi învăţămîntului – acţiune sprijinită patriotic de intelectualitatea artistică şi cea ştiinţifică, acţiune încuviinţată de întreaga populaţie. Martirajul, ca fenomen profund uman, se produce atunci cînd este nevoie să fie salvate valori definitorii fiinţei umane şi comunităţii umane. Martirajul nu este niciodată o întîmplare; el este totdeauna o acţiune necesară. Necesitatea acestuia s-a făcut evidentă o dată cu primele acţiuni de reformare a învăţămîntului, care au avut loc înainte de formarea statului Republicii Moldova. Reforma învăţămîntului continuă, în pofida acţiunilor de condamnare a acestui domeniu şi a actorilor săi la sărăcie şi mizerie, la deficit informaţional, întuneric spiritual, în pofida provocării în învăţămînt a unui mediu fertil corupţiei, oportunismului ideologic şi mediocrităţii agresive. Martirii învăţămîntului din Moldova[2] au produs importante valori teoretice şi experienţe educaţionale, care reprezintă şi premise substanţiale pentru elaborarea şi dezvoltarea unor politici educaţionale realiste şi eficiente.

Premise pentru elaborarea unor politici educaţionale realiste în Republica Moldova

Examinarea documentelor emise sau/şi aprobate de Parlamentul şi Guvernul Republicii Moldova cu privire la educaţie şi învăţămînt demonstrează anumite preocupări în acest sens.

Au fost elaborate *Concepţia dezvoltării învăţămîntului în Republica Moldova* (12), concepţiile disciplinelor şcolare (13), *Legea învăţămîntului* (10), *Planul Naţional de dezvoltare a învăţămîntului în Republica Moldova* (14). Un document al politicii de stat în domeniul educaţiei poate fi considerat şi *Curriculum de bază* (15). Contribuţia autorităţilor de vîrf la elaborarea, examinarea şi adoptarea acestor documente este însă mai mult decît modestă. Astfel, doar primul document, *Concepţia,* a fost examinat şi aprobat de Guvern şi Parlament; al doilea, *Planul Naţional,* a fost examinat şi aprobat de Guvern, celelalte fiind considerate documente de interesul şi competenţa exclusiv ale ministerului de resort.[3]

Primele documente ale învăţămîntului au fost elaborate în condiţiile unui deficit terminologic în ştiinţele

[2] Conceptorii şi actorii de seamă ai reformei învăţămîntului – autorii documentelor conceptuale şi normative, conceptorii de curricula şi autorii primelor manuale naţionale – au fost epuraţi din structurile manageriale, ştiinţifice şi universitare ale educaţiei şi învăţămîntului de stat din Moldova.

[3] Chiar şi documentul constitutiv al învăţămîntului naţional, *Concepţia,*n-a fost elaborat din grija şi interesul statului ci la iniţiativa, în 1988, a subsemnatului în Consiliul Ştiinţific al Institutului de Cercetări Ştiinţifice în domeniul Pedagogiei (precursorul Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei). Consiliul Ştiinţific a constituit un grup de lucru pentru elaborarea *Concepţiei*, prima variantă a căreia a fost publicată, cu acordul Ministerului Învăţămîntului, în ziarul *Învăţămîntul public,* la 17 mai 1989, în limbile română şi rusă (16). A doua variantă a *Concepţiei*, de asemenea cu titlu de proiect, a fost publicată într-o broşură, în 2000 de exemplare (17). A treia, cea mai bună şi mai completă variantă, a fost elaborată sub egida primului şi deocamdată unicului minister democratic şi aprobată de Consiliul Ştiinţific al institutului (18). A patra variantă, aprobată de Guvern, apoi modificată cu de la sine putere de V.Senic, preşedintele de atunci al comisiei parlamentare *Cultură, ştiinţă, învăţămînt, tineret şi mijloace de informare*, şi aprobată de Parlament, a fost publicată, fără numele autorilor, în ziarul *Făclia* (12).

educației, cauzat de separarea forțată a învățământului românesc din Basarabia de matricea culturii naționale românești. În consecință, cei mai mulți termeni erau traduși din limba rusă.

Termenul-cheie al politicilor educaționale în Republica Moldova este ***școala națională***. Sensurile sale se găsesc în toate variantele *Concepției*:

Învățământul public, 17 mai 1989. Primul alineat al documentului identifică școala națională cu educația și învățământul. Conform *Concepției,* școala națională trebuie să se întemeieze pe „cultura națională spirituală și materială a poporului său". Ea este definită ca *instituție națională obștească și de stat*; *exponent al culturii naționale,* limba maternă fiind declarată drept „primul edificiu și exponent al culturii naționale; prima, cea mai firească și necesară condiție a dezvoltării integre a personalității la toate etapele învățământului"; *factor de reglementare a relațiilor dintre națiuni*; *formație democratică, umanistă, cu dezvoltare neîntreruptă, având caracter deschis și variat în integritatea sa*; cei trei piloni ai școlii naționale sînt *independența republicii* în toate sferele învățământului și educației, *cultura națională* și *limba maternă*; afirmă că „dezvoltarea școlii naționale moldovenești este legată în mod obiectiv de întregul complex de probleme ale vieții actuale a țării". Școala națională are „funcția de propășire națională, se întemeiază pe valorile istorice acumulate de popor, include temeliile naționalului, posedă caracter deschis către alte națiuni". „Caracterul național al învățământului constă nu numai în dreptul de a preda limba maternă, istoria, literatura și geografia poporului său, ci în posibilitatea real asigurată de însușire a tuturor valorilor culturii naționale și de familiarizare cu valorile culturii universale" (16).

Concepția învățământului mediu de cultură generală în RSS Moldovenească. Proiect /Ministerul Învățământului Public al RSS Moldovenești; Institutul de Cercetări Științifice în domeniul Pedagogiei, 1989: *institut social al culturii naționale, prin discipolii căruia poporul se perpetuează pe sine și existența sa materială și spirituală* (definiție sintetizată din tezele *Concepției*) (17).

Valențele reformei învățământului, Partea I, 1992, p.10: *forma principală de organizare a învățământului și educației copiilor de naționalitate românească* (18).

Făclia, 22 aprilie 1995: *institut social de instruire și educație a copiilor și tinerilor, de adaptare profesională și socioculturală a acestora, de menținere și dezvoltare a potențialului spiritual al națiunii* (12).

Datorită relațiilor învățământului și educației cu celelalte sfere ale cunoașterii și practicii sociale, în special cu sfera activității spiritual-culturale, pe care le stabilește documentul, precum și centrării lui pe definirea educației ca identitate în devenire a individului și națiunii, *Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova* rămîne a fi deocamdată unicul și cel mai important document de conceptualizare a educației și învățământului, inclusiv a politicilor educaționale.

Astfel, în preambulul documentului se menționează: „*Concepția* are o destinație bine determinată: de a servi drept fundament teoretic la elaborarea ***politicii de stat în domeniul învățământului***, a actelor legislative și […] normative privind învățământul, a modelelor manageriale, a noilor conținuturi și tehnologii educaționale" (evid. n. – Vl.P.) (12).

Ca valori aferente acestei politici sînt obiectivele și strategiile reformei învățământului, stabilite de *Concepție*:

- edificarea școlii naționale;
- menținerea și dezvoltarea, prin educație și învățămînt, a potențialului spiritual al națiunii;
- pregătirea generațiilor care vor trăi în mileniul al treilea;
- crearea prin educație și învățămînt a resurselor umane pentru consolidarea independenței statului, potențialului său economic și cultural;
- valorificarea culturii naționale a poporului moldovenesc și a celorlalte neamuri conlocuitoare[4], a culturii universale;
- crearea structurilor și condițiilor necesare studierii limbii moldovenești[5] pentru a oferi tuturor celor care învață șanse egale de încadrare profesională și socioculturală în viața republicii; atenție sporită studiului limbilor materne la toate nivelurile învățământului;
- centrarea învățământului pe elev;
- asigurarea unui învățămînt gratuit, asigurat de stat, refractar la discriminare ideologico-partinică, politică, religioasă, rasială și națională, favorabil dezvoltării multilaterale a celor educați, accesibil la toate nivelurile, treptele, ciclurile și formele în funcție de capacitățile, aptitudinile și opțiunile demonstrate;
- acordarea învățământului a statutului *prioritate națională.*

Dezvoltarea dinamică și anticipată a învățământului este declarată drept „componentă primordială a reformelor social-economice și culturale" (12).

[4] *Neamuri conlocuitoare*: minorități naționale. Deși este folosit frecvent în discursurile politice, termenul științific *minorități naționale* nu este însă adecvat componenței etnice a Republicii Moldova, unde nu este nici o națiune, ci doar o parte a unei națiuni (românii), o parte a unei populații (găgăuzii) și grupuri mai mult sau mai puțin numeroase de locuitori de alte etnii (ucraineni, ruși, bulgari, romi etc.). Nici una din componentele etnice ale Republicii Moldova, cu excepția românilor, nu-și are originea în teritoriul țării, deci nu pot fi recunoscute ca minorități naționale.

[5] *Limba moldovenească*: în perioada elaborării *Concepției* termenul științific *limba română* nu era admis.

Drept temeiuri ale acestui „învățământ de o nouă orientare conceptuală" sînt considerate „sistemele de principii, obiective, strategii şi standarde educaționale, structura învățământului, noul statut social al cadrelor didactice, implementările ştiințelor educației" (12).

Concepția declară că „politica națională a statului se întemeiază" pe principiile *democratizării, umanizării, umanitarizării*[6]*, accesibilității, instruirii dezvoltative*[7]*, unității şi diversității, caracterului laic al învățământului.*

O teză importantă a *Concepției* este cea cu privire la obiectivele educaționale: „Învățământul din Republica Moldova preia şi realizează obiectivele educaționale acceptate de comunitatea mondială", aceasta fiind complementată cu mențiunea că „elevii şi studenții vor fi educați în spiritul îndatoririlor civice fundamentale, consfințite de Constituția Republicii Moldova, dintre acestea primînd devotamentul față de Patrie, grija pentru consolidarea statalității moldovenești, îndeplinirea conştiincioasă a obligațiilor ce le revin".

Ca temeiuri juridice ale *Concepției* sînt indicate *Constituția Republicii Moldova*, deciziile forurilor internaționale cu privire la drepturile omului, drepturile copilului şi libertatea educației.

Temeiurile ştiințifice ale *Concepției* sînt teoriile educaționale moderne.

Concepția are ca temei, de asemenea, factorul experiențial – „situația reală ce s-a creat în sistemul învățământului", precum şi demersul social – „opțiunile sociale şi educaționale ale populației".

Drept fundament pentru edificarea unui învățământ modern, conform *Concepției*, este „acordarea învățământului a statutului de prioritate națională".

Concepția evidențiază capacitatea învățământului de a anticipa şi a provoca reformele social-economice şi culturale şi de a contribui la realizarea şi avansarea acestor reforme.

Mesajul comunicat de autorii *Concepției* este centrat pe demersul educațional al lumii moderne şi pe problemele poporului Moldovei. Se poate sesiza cu uşurință ideea patetică a autorilor *Concepției*: redobîndirea prin educație şi învățământ a identității diminuate şi trunchiate, speranța în revigorarea identității naționale prin libertatea în educație, năzuința pentru re-integrarea europeană.

Drept condiții ale acestor năzuințe şi speranțe sînt avansate valorile educației şi învățământului modern.

A fost elaborat şi un *Plan Național de dezvoltare a învățământului în Republica Moldova* (14), care marchează acțiuni complexe de edificare a unui nou învățământ în perioada anilor 1995-2005. Acestea urmau să fie realizate prin conjugarea efortului în toate sferele vieții publice, prin coordonarea şi armonizarea lor de către cele trei puteri din stat. Un astfel de plan de acțiuni se înscrie în conceptul modern de management educațional la toate nivelurile sistemului de învățământ, ale vieții publice şi structurilor de stat.

Documentele, studiile care le-au urmat, au creat importante şi suficiente premise pentru ***definirea teoretică a politicilor educaționale*** în această perioadă de construcție şi dezvoltare a învățământului:

- au formulat imperativul reformei educaționale ca acțiune cauzată de procesele geopolitice, cultural-spirituale şi educaționale propriu-zise din țară şi din lume (8, 12, 14, 15, 19, 20, 21);
- au relansat principiul unității individ-națiune-umanitate; au stabilit că formarea-dezvoltarea-educarea firească şi eficientă a personalității umane este posibilă doar ca un proces în ascensiune de la individ la comunitatea națională (reconsiderarea familiei – celulă a neamului, şi a comunității locale – entitate etnică şi socială) şi de la aceasta – la comunitatea umană (umanitatea) (19, 20, 21, 24, 25 etc.);
- au marcat problemele la scară națională ale poporului, societății, educației şi indivizilor: *criza de identitate* şi *criza de proprietate* (Cf.19);
- au întemeiat principiile fundamentale ale educației moderne: *principiul pozitiv al educației, principiul libertății educației* (19);
- au declarat aderența educației şi învățământului la ideea europeană; principiile de integrare europeană prevăd valorificarea universalității prin menținerea şi consolidarea identității națiunilor şi indivizilor (24, 25);
- au definit conceptul de şcoală națională (Cf. 12, 20, 21);
- au valorificat principiile învățământului formativ în documentele conceptuale (12, 15), legislative (10), normative (14, 22, 23);
- au stabilit coordonatele națională şi universală ale axiologiei educației moderne (12, 19, 20, 21, 23, 24, 25);
- au formulat repere pentru educația pentru democrație şi le-au promovat prin documentele conceptuale şi normative şi studiile ştiințifice elaborate (26, 12, 10, 15,19, 22, 23);
- au fundamentat ştiințific demersul pentru re-integrarea europeană a învățământului/reintegrarea europeană a țării prin învățământ (5, 15, 24, 25).

[6] *Umanitarizare* – cuvînt calchiat din l.rusă: гуманитаризация. Este vorba despre mărirea, în planurile de învățământ, a cotei disciplinelor umaniste în raport cu cele exacte.

[7] *Instruire dezvoltativă* – calc din l.rusă: đŕçâċâŕţůÍÍ îáó÷ÍíčÍ. În l.română se foloseşte termenul generic *învățământ formativ,* care sintetizează trei demersuri educaționale de bază: un învățământ care *formează,* un învățământ care *dezvoltă,* un învățământ care *educă*.

Re-conceptualizarea teoretică a educaţiei şi învăţământului a fost conjugată cu ***elaborarea strategiilor reformei*** acestora (14).

În planul ***practicii educaţionale***: a fost construit un sistem de învăţământ modern, corelat cu tradiţia naţională românească în domeniu şi cu sistemele de învăţământ din ţările dezvoltate ale Europei; au fost implementate curricula la toate disciplinele şcolare, clasele I-XII; în baza acestora, au fost elaborate manuale şcolare noi; toate cadrele didactice din învăţământul preuniversitar au fost formate pentru activitatea didactică în baza curricula şcolare; a fost elaborată o nouă concepţie de evaluare şcolară.

Or, documentele conceptuale, legislative şi normative, studiile ştiinţifice elaborate în perioada de luptă pentru renaştere naţională, au oferit structurilor politice, responsabile de elaborarea politicilor de stat în domeniul educaţiei şi învăţământului, toate reperele pentru îndeplinirea cu demnitate a acestei misiuni.

Se constată, astfel, că problema fundamentală a învăţământului din Republica Moldova nu este criza domeniului, căci în învăţământ s-au realizat cele mai valoroase reforme, devenite între timp ireversibile datorită întemeierii lui pe cultura naţională şi limba maternă şi re-integrării în conceptul educaţional european, care este unul congenital pentru noi.

Problema fundamentală a învăţământului din Republica Moldova o reprezintă opoziţia dintre valorile promovate de teoria şi practica educaţională moderne, stabilite datorită efortului intelectualităţii pedagogice, şi lipsa politicilor educaţionale în domeniu, care reduc simţitor acest efort.

Demersurile politice, sociale, economice, ideologice etc. ale clasei politice, fie şi nesistematizate pe anumite principii declarate, dar mai ales acţiunile acesteia de convertire a temeliilor ştiinţifice şi democratice ale învăţământului naţional în pseudovalori şi falsuri, învăţământ gîndit să asigure redobîndirea identităţii şi libertăţii fiinţei Basarabeanului – a omului care şi-a pierdut Patria –, demonstrează că lipsa unor politici educaţionale realiste, întemeiate pe interesul naţional şi pe principiile re-integrării europene, nu este un handicap politic, ci inversul politicilor educaţionale aşteptate, adică tot nişte politici educaţionale, dar care politici:

- sînt refractare la ideea naţională (re-obţinerea conştiinţei identităţii); îngrădesc accesul populaţiei majoritare la cultura sa naţională (nesemnarea acordului cu România cu privire la bursele de studii, închiderea temporară a postului TVR1); impun învăţământului valori nesolicitate de actorii săi (studiul obligatoriu al limbii ruse, istoria trunchiată a Moldovei; mai recent, modificarea arbitrară a curricula disciplinare şi încălcarea dreptului la proprietate intelectuală a autorilor acestora);
- acceptă declarativ ideea integrării europene şi o resping prin acţiuni efective, impunînd reconstruirea spaţiului educaţional euro-asiatic, CSI-ist);
- se opun democratizării sistemului de învăţământ, impunînd o tot mai rigidă centralizare a acestuia;
- nu promovează integrarea în societatea moldovenească a minorităţilor naţionale; încurajează separarea societăţii pe principii etnice: au favorizat crearea a două sisteme paralele de învăţământ – cu predare în limba română (căruia nu i se recunoaşte identitatea românească şi care este rusificat şi obstrucţionat continuu) şi cu predare în limba rusă, pentru toate minorităţile naţionale;
- sînt arogante în raport cu conceptorii şi actorii reformei învăţământului – intelectualitatea pedagogică, ştiinţifică şi artistică – pe care îi obstrucţionează şi-i elimină metodic din învăţământ şi din ştiinţele educaţiei; sînt vitrege faţă de cel mai preţios tezaur intelectual autohton – tineretul studios format în universităţile din Occident, pe care-l respinge ca pe un corp străin, etichetîndu-l drept „agent de influenţă străină” (27);
- în fine, nu oferă soluţii politice realiste pentru dezvoltarea învăţământului, reprezentînd în esenţă o frînă a acestuia şi a întregii societăţi etc.

Criza politică a învăţământului din Republica Moldova este o consecinţă directă a *crizei de identitate* şi a *crizei de proprietate* a populaţiei ţării. Cele două crize au fost provocate (şi mai continuă să fie!) nu numai de caracterul incert al apartenenţei etnice, statale, sociale, istorice, culturale, lingvistice a basarabenilor, nu numai de experienţele lor istorice nefavorabile, nocive chiar, dar şi de caracterul antinaţional al politicilor educaţionale promovate de guvernanţi de la 1994 încoace.

Contribuţii pentru o posibilă doctrină politică a educaţiei în Republica Moldova

Educaţia şi învăţământul în Republica Moldova trebuie neapărat protejate, consolidate şi orientate de o ***doctrină politică a educaţiei***, care să se întemeieze pe o idee naţională integratoare a fiinţei cetăţeanului şi comunităţii naţionale şi sociale.

Primul lucru este să se recunoască faptul diminuării prin educaţia şi ideologia comunistă a identităţii populaţiei din Republica Moldova.

Al doilea lucru este să se recunoască adevărul ştiinţific care stipulează că ceea ce s-a diminuat şi s-a deformat prin educaţie, prin educaţie urmează să fie reparat, reobţinut, dezvoltat şi consolidat, educaţia în acest context fiind înţeleasă în sens larg, ca schimbare în pozitiv a fiinţei umane. Orice lucru umilit în identitatea şi demnitatea sa prin educaţie îşi poate re-obţine identitatea deplină tot prin educaţie. Or, diminuarea identităţii şi

proprietății populației majoritare şi a indivizilor poate fi depăşită printr-o educație opusă educației care a obstrucționat şi a umilit identitatea.

Al treilea lucru este ca premisele identității individului, grupului social, poporului să nu fie stabilite de altcineva decît de înşişi indivizii, grupul social, poporul. Ceilalți subiecți ai educației – educatorii, învățătorii, profesorii, precum şi factorii din sfera metaeducației (politici, administrativi, publici), trebuind doar să-i ajute pe subiecții educați să-şi definitiveze identitatea prin educație. În contextul dat, chestiunea identității etnice, de exemplu, ca şi cele derivate din aceasta – denumirea limbii materne şi a etniei, curriculumul de bază (care istorie şi care limbi străine să se studieze) – chestiuni esențiale pentru educația în Republica Moldova şi pentru o societate care se vrea democratică! – nu pot fi decît apanajul educaților şi al celor care îi reprezintă, ultimii fiind şi principalii contribuabili la buget.

Avînd în vedere criza de identitate a populației, politicile educaționale ar trebui să servească şi ca *Program Național de Integrare a Moldovei*, pentru care propunem două principii constitutive (fundamentale):

- *principiul unității naționale a poporului şi a statului;*
- *principiul integrării europene.*

Realizarea celui de al doilea principiu este posibilă doar în cazul realizării consecutive şi/sau concomitente a primului principiu, căci integrarea europeană presupune actori avînd o identitate etnică, socială, politică, economică şi cultural-spirituală bine definite.

Politicile educaționale ar urma să includă componentele *politică, juridică, lingvistică*, *educațională, culturală, socială*.

Componenta politică presupune elaborarea unor principii politice de durată în domeniul educației şi învățămîntului:

- perspectivei social-istorice realiste a poporului Republicii Moldova în contextul schimbării lumii contemporane;
- refacerii învățămîntului pe ideea unității civice a tuturor locuitorilor țării;
- democratizării şi integralizării demersului educațional instituțional cu demersul educațional al comunității naționale, comunității locale şi al familiei;
- întemeierii educației şi învățămîntului pe interesul național şi ideea europeană;
- re-obținerii şi consolidării identității celor educați: individuală, cultural-spirituală, comunitară, națională, umanitară;
- racordării educației şi învățămîntului la valorile metaeducației care guvernează lumea modernă (Cf. noua filozofie a educației; axiologia lumii contemporane; noile educații) (19, 28);
- integrării sociale a conlocuitorilor de alte etnii prin educație şi învățămînt;
- toleranței interculturale şi interconfesionale;
- interculturalității.

Componenta juridică se va constitui dintr-un cod de legi şi acte normative care:

- să ofere temeiurile juridice pentru reglementarea unei educații care să protejeze şi să consolideze identitatea națională a românilor şi a comunității naționale românești, precum şi păstrarea identității naționale a persoanelor alogene;
- să acorde limbii române toate competențele unei limbi de stat, fiind recunoscută oficial cu numele ei științific;
- să încurajeze conlocuitorii de alte etnii să se integreze social, cultural, instrucțional-educațional în spațiul educațional românesc şi să-şi mențină temeliile etnicității pe principii civilizatorii moderne;
- să promoveze conceptul educațional modern şi principiile sale fundamentale – schimbării în pozitiv a ființei umane, libertății în educație şi democratizării educației.

Componenta lingvistică va prevedea:

- comunicarea în limba română în toate domeniile vieții publice;
- învățămîntul tuturor cetățenilor şi apatrizilor în limba română;
- instituirea unui cadru normativ eficient de funcționare a limbii române pe întreg teritoriul țării, în instituțiile publice, de învățămînt etc.;
- studiul limbii materne de către alogeni în cadrul unei discipline şcolare la toate treptele învățămîntului general;
- stabilirea unui mediu socio-lingvistic favorabil integralizării lingvistice a poporului Republicii Moldova: realizarea efectivă a prevederilor legislației lingvistice în comunicarea oficialilor şi a persoanelor din domeniul serviciilor, transportului; în denumirea străzilor, a firmelor, panourilor publicitare, denumirii mărfurilor, a altor inscripții în locurile publice etc.;
- încurajarea studiului limbilor moderne de circulație internațională, inclusiv a limbii ruse, la alegere.

Componenta instructiv-educativă va angaja:

- reintegrarea învățămîntului din Republica Moldova în spațiul educațional românesc şi cel european;
- integralizarea didactic-educațională şi axiologică a învățămîntului general;
- inserții motivate semnificativ în conținuturile educaționale a valorilor culturii naționale de origine ale persoanelor alogene;
- încurajarea inițiativelor instituțiilor de învățămînt

de modernizare a studiului limbii române de către cetăţenii moldoveni alogeni şi de către apatrizi, inclusiv predarea-învăţarea unor discipline în două limbi, română şi rusă, română şi ucraineană, română şi găgăuză etc.

Componenta culturală va include:

– orientarea dezvoltării culturale a poporului Republicii Moldova la valorificarea tradiţiei şi a opţiunii pentru reintegrarea în cultura europeană;
– orientarea activităţii societăţilor culturale ale diaspora din Moldova la integrarea acestora în viaţa publică a Republicii Moldova şi la revigorarea valorilor culturii naţionale;
– dominarea limbii române în mijloacele mass-media, fără a fi constrînsă activitatea celor de alte limbi.

Componenta socială va prevedea acţiuni de integralizare socială, prin educaţie şi învăţămînt, a tuturor cetăţenilor ţării.

O problemă de primă importanţă a politicilor educaţionale prezintă chestiunea cu privire la conceptorii şi autorii demersurilor politice ale educaţiei. În condiţiile în care populaţia ţării are o capacitate redusă de autoidentificare, nici persoanele pe care le deleagă în structurile puterii, reprezentînd calitatea electoratului, nu sînt în stare/nu doresc să elaboreze o doctrină naţională a politicii educaţiei. În acest caz, unicul factor capabil să elaboreze doctrina politică a educaţiei îl reprezintă intelectualitatea ştiinţifică şi cea pedagogică neangajată în structurile politice. Acestea şi-au arogat întreaga putere de stat şi resping necondiţionat orice demers de politică educaţională venit din altă parte decît din propriile structuri, considerîndu-l o subminare a puterii politice, autorii iniţiativelor îşi pierd funcţiile deţinute.

Astfel, indeterminismul identitar şi politic al populaţiei îi încurajează indirect pe guvernanţi să se erijeze în togă de „părinţi ai naţiunii", să-şi aroge dreptul exclusiv de a decide atît în chestiunea identităţii poporului cît şi în cele aferente (Cf. 11). Aplicîndu-i-se de către puterea politică un „concept de curte" cu evidente însemne de paternitate străină, învăţămîntul poate deveni din nou unul din cele mai puternice instrumente de manipulare a omului de rînd.

Or, criza politicii educaţiei în Republica Moldova nu este de domeniul educaţiei, ci una de domeniul politicului şi se identifică cu problema integralizării societăţii moldoveneşti, a raţiunii de a fi în istorie a statului Republica Moldova. De aceea, criza politicii educaţiei nu poate fi depăşită altfel decît printr-o guvernare democratică, care însă deocamdată ne lipseşte. Elaborarea unei doctrine politice naţionale a educaţiei este posibilă totuşi, ştiindu-se potenţialul uman din domeniu. Aceasta însă n-ar avea nici o şansă să fie adoptată. De aceea, unica politică naţională realistă în domeniul educaţiei pentru perioada unei guvernări nedemocratice este să menţinem şi să dezvoltăm conceptul educaţional modern, capabil să formeze o mentalitate nouă, în stare să dezlocuiască indeterminismul etnic şi voluntarismul politic.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Дикционар политик,* Редакция принчипалэ а ЕСМ, Кишинэу, 1986.
2. De Landsheere, V., *L'éducation et la formation,* Presses Universitaires de France, Paris, 1992.
3. Girod, R., *Politique de l'éducation. L'ilusoire et possible*, Presses Universitaires de France, Paris, 1981.
4. Cristea, S., *Dicţionar de pedagogie*, Grupul editorial Litera Internaţional, Chişinău-Bucureşti, 2000.
5. Axentii, I., *Dezvoltarea gîndirii pedagogice în Basarabia (1918-1940).* Autoreferatul tezei de doctorat în pedagogie, Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău, 2004.
6. Cf. *Anneli Ute Gabanyi, analist politic al Institutului German pentru Politică Internaţională şi Securitate din Berlin*. Interviu //EVENIMENT, 23 noiembrie 2004.
7. Chimet, I., *Dreptul la nemurire,* Vol.I-IV, Editura Dacia, Cluj-Napoca, Vol.I-III, 1992; Vol. IV-1993.
8. Pâslaru, Vl., *De ce nu avem o politică naţională a educaţiei//Didactica Pro*…, 2003, nr. 2 (18), p. 6-8.
9. *Constituţia Republicii Moldova*. Adoptată la 29 iulie 1994/Direcţia de Stat pentru Asigurarea Informaţională Moldpres, Chişinău, 1994.
10. *Legea învăţămîntului/*Ministerul învăţămîntului, 1995.
11. *Concepţia naţională de stat a Republicii Moldova//Moldova Suverană*, … , 2003.
12. *Concepţia dezvoltării învăţămîntului în Republica Moldova//Făclia,* 22 aprilie 1995.
13. *Valenţele reformei învăţămîntului*, Partea I-V/ Institutul de Ştiinţe Pedagogice şi Psihologice, Chişinău, 1992.
14. *Planul Naţional de dezvoltare a învăţămîntului în Republica Moldova.* Compendiu/Ministerul Învăţămîntului, Chişinău, 1995.
15. *Curriculum de bază. Documente reglatoare, Ministerul Învăţămîntului*; Vl.Guţu, Vl.Pâslaru, V. Goraş et al., Cimişlia, 1997.
16. *Кончепция ынвэцэмынтулуй медиу де културэ женералэ ын РСС Молдовеняскэ//Ынвэцэмынтул публик,* 17 mai 1989.
17. *Concepţia învăţămîntului mediu de cultură generală în RSS Moldovenească,* Chişinău/ Ministerul Învăţămîntului Public, Institutul de Cercetări Ştiinţifice în domeniul Pedagogiei, 1989.

18. *Concepţia învăţământului în Moldova,* I. Baltag, N. Bucun, V. Bîcu, V. Cojocaru, I. Constandoglo, T. Melnic, Vl. Pâslaru, P. Panko. În: *Valenţele reformei învăţământului*, Partea I, Ministerul Ştiinţei şi Învăţământului, Institutul de Ştiinţe Pedagogice şi Psihologice, Chişinău, 1992. p. 5-29.
19. Pâslaru, Vl., *Principiul pozitiv al educaţiei,* Editura Civitas, Chişinău, 2003.
20. Pâslaru, Vl., *Şcoala naţională în contextul culturii naţionale*//*Nistru*, 1990, nr. 8, p. 126-139.
21. Pâslaru, Vl., *Cu privire la conceptul de şcoală naţională*//*Făclia*, 2 august 1991.
22. *Curriculum preşcolar. Educaţia şi instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare/*Ministerul Educaţiei şi Ştiinţei al Republicii Moldova; Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Chişinău, 2000; *Curriculum şcolar. Clasele I-IV,* Ministerul Educaţiei şi Ştiinţei al Republicii Moldova; Consiliul Naţional pentru Curriculum şi Evaluare, Editura Prut Internaţional, Chişinău, 1998;
Curriculum de limba şi literatura română. *Clasele V-IX*/Ministerul Educaţiei şi Ştiinţei al Republicii Moldova; Consiliul Naţional pentru Curriculum şi Evaluare, Editura Dosoftei, Chişinău, 2000 etc.[8]
Ştiinţe socio-umane. Curriculum naţional. Programe pentru învăţământul liceal/ Ministerul Educaţiei şi Ştiinţei al Republicii Moldova; Centrul Educaţional Pro Didactica; Coord.: Vl. Guţu, Vl. Pâslaru, A. Răileanu, L. Ivanovici, Editura Cartier, Chişinău, 1999.[9]
23. *Curriculum la dirigenţie*. *Clasele V-XI*/Ministerul Educaţiei, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei; V. Mija, E. Parlicov, Vl. Pâslaru, Editura Lyceum, Chişinău, 2003.
24. Pâslaru, Vl., *Reformarea sistemului educaţional în contextul integrării europene*. În: *Reformarea sistemului educaţional*, Editura Arc, Chişinău, 2001, p. 9-36.
25. Pâslaru, Vl., *Reintegrarea europeană a învăţământului din Moldova*//*Didactica Pro…,* 2004, nr.2 (23), p.20-25.
26. *Educaţia pentru democraţie,* Supliment al revistei de teorie şi practică educaţională *Didactica Pro…*, Chişinău, 2004; Vl.Pâslaru, Educaţie axiologică http://www.proeducation.md. Dezvoltare Curriculara, 2003; Vl. Pâslaru, Valorile educaţiei: htt://www.proeducation.md. Dezvoltare Curriculară, 2003; Vl. Pâslaru, *Valorile educaţiei din perspectivă curriculară.* În: *Sinergia conceptelor educaţionale moderne. Sinteze din ştiinţele educaţiei,* Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Chişinău, 2000, p. 4 -7 etc.
27. *Basarabeanul studios între Orient şi Occident*// Contrafort, Anul IX, nr.11 (97), noiembrie 2002, p. 11-24.
28. Văideanu, G., *Educaţia la frontiera dintre milenii,* Bucureşti, Editura Politică, 1988; G. Văideanu, *UNESCO-50. Educaţie,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1996; Arhip, A.; Papuc, L., *Noile educaţii – imperative ale lumii contemporane,* Chişinău, 1996.

Implicarea comunităţii în viaţa şcolii



Tatiana **SOCOLOV**
Fondul de Investiţii Sociale din Moldova

Şcoala rurală şi comunitatea sînt (trebuie să fie) un tot întreg. În sate, de obicei, majoritatea drumurilor duc spre şcoală, indiferent dacă sînt asfaltate ori pline de gropi şi noroi. Pe aceste drumuri merg copiii: la început de mînă cu părinţii, apoi de sine stătător.

Este important ce aude, ce vede, ce simte copilul acasă, la şcoală, în stradă, deoarece astfel preia felul de a percepe lumea şi de a acţiona. Condiţiile de trai şi de studii sînt primordiale în dezvoltarea lui armonioasă, mai ales dacă se urmăreşte obţinerea anumitor performanţe şi se doreşte o schimbare pozitivă. Acestea însă sînt greu de atins, atunci cînd în încăperi este frig, cînd mucegaiul provoacă alergii etc. În raportul „Analiza situaţiei social-economice a localităţilor rurale ale Republicii Moldova în anul 1997", elaborat de Serviciul independent de sociologie şi informaţii „Opinia", se menţiona că învăţământul în mediul rural se află într-o stare deplorabilă. „Alocările bugetare acoperă doar 30-40% din necesităţi. Baza tehnico-materială a instituţiilor de învăţămînt este depreciată şi nu mai corespunde noilor

[8] În anul 2000 au fost editate curricula pentru toate disciplinele şcolare, clasele I-IX.
[9] În acelaşi an au fost elaborate curricula disciplinare pentru toate disciplinele şcolare, clasele liceale.

cerinţe. Condiţiile de muncă se agravează din cauza neîncălzirii pe timp de iarnă a sălilor de clasă. Problematice rămîn asigurarea şcolilor cu apă, căldură, electricitate, întreţinerea igienică a grupurilor sanitare".

Această situaţie, încetul cu încetul, se redresează. Cu susţinerea finanţatorilor din exterior sînt realizate activităţi comunitare, în rezultatul cărora cetăţenii îşi recapătă încrederea în forţele proprii, se solidarizează, se implică în luarea deciziilor, îşi asumă responsabilităţi etc. În ultimii cinci ani au fost implementate, cu suportul Proiectului Fondul de Investiţii Sociale din Moldova (FISM), 479 de microproiecte, inclusiv 189 ce ţin de renovarea şcolilor. Investiţiile, în mărime de 112 milioane 500 mii lei, ajunse în localităţile ce au dorit să repare şcolile, au contribuit la îmbunătăţirea condiţiilor instructiv-educative, introducerea programelor noi de studii, crearea asociaţiilor părinţilor şi pedagogilor, menţinerea spiritului proactiv al membrilor comunităţii. În parteneriat cu Programul "Pas cu Pas" s-a reuşit introducerea în şcolile renovate a unui model educaţional centrat pe copil, familie şi comunitate; schimbarea practicilor de formare şi perfecţionare a cadrelor didactice, ceea ce are impact benefic asupra reformării învăţămîntului din Republica Moldova.

Decizia de a renova şcolile aparţine în exclusivitate comunităţilor, fiind luată la adunările generale ale cetăţenilor. În numeroase sate asemenea adunări nu mai avuseseră loc de 10-15 ani, oamenii fiind deprinşi să nu-şi expună părerea şi să nu se implice în soluţionarea anumitor probleme de interes comun. Pentru mulţi a fost greu să conştientizeze că şcoala aparţine întregii comunităţi şi că de atitudinea fiecăruia depinde dacă se va produce ori nu schimbarea în bine.

Colectarea celor 15% din valoarea investiţiei solicitate de la FISM s-a transformat într-o adevărată piatră de încercare. Sătenii, inclusiv pensionarii, agenţii economici, diferiţi sponsori au donat circa 17 milioane lei. Renovarea şcolilor a însemnat îmbunătăţirea condiţiilor de activitate pentru aproximativ 182 500 persoane, inclusiv 88 400 copii. Primăriile au căpătat o sursă suplimentară de finanţare a şcolii, deoarece a devenit posibilă funcţionarea instituţiilor de învăţămînt cu cheltuieli de întreţinere mai mici, utilizîndu-se eficient spaţiul şi micşorîndu-se consumul de energie termică. Iată doar cîteva exemple. În şcoala din Bădiceni (Soroca) instalarea cazanelor noi a permis reducerea consumului de cărbune în sezonul rece de la 120 la 45 tone, iar în şcoala din Paşcani (Hînceşti) – de la 200 tone la 60. Gazificarea Liceului Teoretic din Corjeuţi (Briceni) a adus o economie anuală la bugetul local de peste 100 mii lei, iar a şcolii din Alexeevca (Ungheni) – de 82 mii lei. Cheltuielile pentru încălzire şi lumină în gimnaziul din Chirca (Anenii Noi) au fost reduse de 5 ori: de la 75 mii lei la 15 mii lei.

Şcoala a solidarizat oamenii, transformîndu-se într-un adevărat factor stimulator pentru dezvoltarea comunitară, deoarece s-a insistat nu doar pe renovarea clădirilor, ci, în special, pe reformarea instituţiilor din interior, ceea ce presupune schimbarea de atitudine, introducerea unor noi programe de învăţămînt, perfecţionarea pedagogilor, implicarea părinţilor în procesul de instruire a copiilor etc.

Cele 485 de clase "Pas cu Pas" au fost dotate de FISM cu mobilier şi jucării, iar cadrelor didactice li s-au pus la dispoziţie materialele necesare. De o instruire de calitate beneficiază peste 12100 elevi ghidaţi de 1096 învăţători şi manageri şcolari.



„Incluziunea socială a copiilor în situaţie de risc", un proiect susţinut de FISM şi desfăşurat în concordanţă cu Strategia naţională "Educaţie pentru toţi", elaborată în cadrul Programului Naţiunilor Unite pentru Dezvoltare din Moldova, constă în asigurarea accesului copiilor cu cerinţe educative speciale la procesul instructiv din şcolile de cultură generală. Cele 5 microproiecte au fost implementate în formatul Centre comunitare de incluziune, create la Liceul Teoretic din Pîrliţa (Ungheni); şcolile de cultură generală Copceac (Ştefan Vodă), Ştefăneşti (Floreşti), Tîrnova (Dondușeni) şi şcoala primară nr.120 din Chişinău.

La baza acestuia a fost pusă ideea că inserţia socială a copiilor cu cerinţe educative speciale este pregătită şi condiţionată de integrarea lor şcolară, pornind de la premisa ca toţi copiii să beneficieze de şanse egale pentru a participa activ la viaţa şcolii şi a comunităţii. Deşi cel mai important este dobîndirea competenţei sociale, nu se poate face abstracţie de faptul că toate persoanele cu cerinţe speciale sînt capabile de creştere, învăţare şi dezvoltare în concordanţă cu potenţialul de care dispun. Un accent deosebit s-a pus pe crearea mediului necesar în şcoală şi în comunitate pentru incluziunea socială a copiilor în situaţie de risc (dotarea cu echipament şi mobilier, readaptarea localurilor); instruirea profesorilor şi părinţilor în vederea acordării de suport privind includerea copiilor în şcoală; ridicarea nivelului de conştiinţă a membrilor comunităţii şi obţinerea sprijinului din partea lor.

Forţa motrice a evoluţiei societăţii sînt oamenii care conviețuiesc în comunităţi concrete, or, miza cade pe generaţia în creştere – receptivă, flexibilă, deschisă spre tot ce este nou. Cursul opţional "Educaţie pentru dezvoltarea comunităţii", elaborat de Centrul CONTACT şi Centrul Educaţional PRO DIDACTICA şi susţinut financiar de FISM, este adresat adolescenţilor din clasele superioare, fiind introdus în 15 şcoli: (Chişcăreni (Sîngerei), Pîrliţa (Ungheni), Roşietici (Floreşti), Rubleniţa (Soroca), Corlăteni (Rîşcani); Baccealia (Tighina), Baurci (UTAG), Cucoara (Cahul), Ciobruciu (Ştefan Vodă), Pleşeni (Cantemir); Scoreni (Străşeni), Zberoia (Nisporeni), Javgur (Cimişlia), Pelivan (Orhei), Varniţa (Anenii Noi).

Impactul principal al acestui curs constă în formarea unei mentalităţi şi a unui comportament adecvat societăţii democratice; conştientizarea necesităţii de a acţiona pentru binele comun, de a anihila inerţia şi indiferenţa; transformarea tinerilor din receptori pasivi în colaboratori, cooperatori, participanţi activi la dezvoltarea comunităţii lor.

Impresionează entuziasmul cu care se implică elevii în discuţii şi în procesul de identificare a soluţiilor pentru problemele existente, sinceritatea lor şi dorinţa de a pune umărul la transformarea localităţii.

De asemenea, bucură creşterea numărului de comunităţi ce participă la concursurile iniţiate de FISM. Printre învingători se numără 109 localităţi ce au beneficiat de seturi de mobilă şcolară în valoare de peste 4700000 lei, 12 comunităţi – de inventar sportiv în valoare de 28159 lei, iar 46 de şcoli, printre care 6 din partea stîngă a Nistrului, de literatură artistică, enciclopedică şi material didactic în valoare de 1298129 lei.

Reformarea şcolii este imposibilă fără condiţii decente de instruire, profesionalismul cadrelor didactice, suportul comunităţii.

Studiu de caz: Rubleniţa (Soroca)

Au rămas în urmă timpurile cînd elevii învăţau într-o şcoală veche, neîncălzită şi neelectrificată, terminînd lecţiile în schimbul II, la lumina lumînărilor pe care le aduceau de acasă.

La renovarea şcolii (construită încă în 1903) au contribuit majoritatea locuitorilor, agenţii economici locali, profesorii, tinerii, bătrînii (ajutînd cu sfatul)... o adevărată clacă pătrunsă de spiritul solidarităţii sociale.

În rezultat, comunitatea s-a ales cu o şcoală frumoasă, mobilă pentru sălile de clasă, bibliotecă bogată în literatură artistică, materiale didactice. Deja al treilea an în două clase primare se implementează Programul „Pas cu Pas".

Şcoala a devenit un pol de atracţie. În curtea ei a fost instalat bustul lui Mihail Sadoveanu, a fost curăţită şi amenajată fîntîna. Recent a fost finalizat încă un microproiect susţinut financiar de FISM, datorită căruia în curînd va începe să funcţioneze cantina şcolii.

În incinta şcolii s-au desfăşurat numeroase vizite de studiu şi seminarii pentru directori şi directori adjuncţi de şcoli din raion, primari privind antrenarea comunităţii în soluţionarea problemelor locale; necesitatea asigurării durabilităţii obiectului renovat, prestării serviciilor sociale îmbunătăţite, colaborării cu organismele finanţatoare.

Colectivul didactic s-a debarasat de indiferenţa ce-l caracteriza, iar elevii şi-au schimbat atitudinea faţă de tot ce înseamnă şcoală. În permanenţă sînt organizate concursuri „Cea mai bună gazetă de perete", „Cea mai frumos amenajată şi mai bine păstrată sală de clasă" etc., premiile fiind acordate de primărie. De exemplu, concursul pentru sălile de clasă a prevăzut trei premii (300, 200 şi 100 lei), cîştigătorii marelui premiu primind şi un set de mobilă. Actualmente toate clasele sînt dotate cu mobilier nou, s-a îmbunătăţit reuşita şi conduita şcolară.

Seminariile, lecţiile demonstrative s-au transformat în ceva firesc şi necesar. Nimeni nu mai pune la îndoială utilitatea parteneriatului între şcoală, organizaţiile neguvernamentale, agenţii economici, administraţia publică locală, membrii comunităţii.

Succesul se datorează, în primul rînd, faptului că iniţiativele profesorilor sînt sprijinite de întreaga comunitate.

Autonomia şcolară - condiţie indispensabilă în redimensionarea învăţământului



Boris **VOLOSATÎI**

Liceul Teoretic "Gheorghe Asachi", mun. Chişinău

În educaţie, la fel ca în celelalte domenii ale societăţii, ultimul deceniu s-a caracterizat prin multiple schimbări. Cu toate acestea, şcoala nu reuşeşte să răspundă în mod eficient nevoilor prezentului şi nici provocărilor legate de tranziţia spre societatea postindustrială.

Programele de modernizare a învăţământului lansate după 1990 au produs efecte pozitive la nivel de curriculum, materiale didactice, evaluare, însă diferenţa între intenţie şi realitate rămîne considerabilă.

Exceptînd introducerea manualelor de alternativă, nu putem înregistra nici o transformare a structurilor de rezistenţă ale sistemului: planul de învăţămînt, formele, ciclurile şi filierele de studiu, examenele de absolvire, modalităţile de promovare a elevilor şi selectarea studenţilor, managementul şi finanţarea educaţiei, relaţia şcolii cu mediul comunitar, strategiile didactice, sistemul de formare iniţială şi continuă a personalului din învăţămînt sau sistemul de evaluare şi motivare a acestuia.

Participarea cadrelor manageriale şi didactice la programele naţionale de reformă sau la diferite proiecte de inovaţie şi dezvoltare educaţională este sporadică şi neînsemnată. Reforma educaţiei s-a derulat pînă în prezent într-un cerc extrem de restrîns, întrunind o parte a administratorilor educaţiei la nivel central, cercetători şi coordonatori ai unor proiecte nonguvernamentale.

Un simptom al ineficienţei dezvoltării este numărul redus al proiectelor de inovaţie, iniţiate de direcţiile şcolare sau grupurile de şcoli. Cu puţine excepţii, ele se integrează în aceste „reţele locale ale reformei" ca urmare a unui „ordin" venit de sus. Participarea lor are mai mult un caracter formal, ceea ce micşorează şansele de stabilizare a schimbărilor şi de continuare independentă a proiectelor după încetarea finanţării străine.

Cea mai evidentă manifestare a *blocajului organizaţional* al reformei educaţiei este performanţa mediocră a administraţiei învăţământului în domeniul managementului schimbării.

Tergiversarea schimbării în sectorul educaţiei se explică prin două cauze fundamentale:

Organele centrale şi locale ale învăţământului nu şi-au reorientat pe deplin activitatea şi nu sînt pregătite să-şi asume incertitudinile şi dinamismul unor transformări radicale. Acestea, în mare parte, asigură cu preponderenţă funcţionarea sistemului şi mai puţin dezvoltarea lui.

- Organizaţia şcolară este birocratizată, centralizată, monolitică şi inertă, lipsindu-i acele caracteristici de tip cultural şi structural care favorizează flexibilitatea, adaptabilitatea, dinamismul, toleranţa faţă de nou şi faţă de diversitate. Şcoala actuală a fost creată pentru a răspunde comenzilor statului totalitar (pregătirea forţei de muncă necesară procesului de industrializare, de omogenizare a societăţii).
- Cererea educaţională unică şi compactă a impus un model administrativ şi pedagogic specific „producţiei şcolare de masă". Acest pattern organizaţional a favorizat expansiunea sistemului educaţional (care reprezintă una dintre dimensiunile modernizării), dar blochează în prezent reformele educaţionale de tip calitativ (care însoţesc tranziţia spre societatea postindustrială).

Actualmente, învăţământul preuniversitar funcţionează în limitele unei configuraţii organizaţionale care descurajează iniţierea schimbării, sufocă nucleele de inovaţie ce apar în interiorul său şi nu permite implementarea eficientă a acestora. Majoritatea blocajelor reformei se datorează anume paradigmei structurale şi culturale de tip mecanicist şi birocratic, care favorizează deschiderea spre diversitate, participarea profesorilor la determinarea strategiei şi metodologiei reformei, promovarea insistentă a creativităţii, intensificarea comunicării. Această stare afectează capacitatea de evoluţie a sistemului educaţional, antrenarea resurselor interne de dezvoltare, demararea şi gestionarea eficientă a programelor de reformă.

Analiza efectuată de noi în baza cercetărilor realizate pe parcursul ultimilor ani în acest domeniu denotă că principalele caracteristici ale paradigmei organizaţionale stabilite în învăţământ vizează:

- centralismul birocratic şi relaţia autoritară, care persistă, între elev şi profesor;
- rigiditatea curriculumului;
- blocajul comunicaţional atît în clasă cît şi în cadrul sistemului de învăţământ;
- inadecvarea ofertei de educaţie la nevoile diferitelor categorii de beneficiari;

- nesatisfacerea propunerilor venite din partea elevilor sau a altor actori ai educaţiei;
- incapacitatea şcolii de a-şi asuma propria schimbare;
- dezinteresul pentru calitate şi pentru performanţă şcolară de excepţie;
- gradul înalt de centralizare a competenţelor decizionale;
- preponderenţa fluxurilor comunicaţionale verticale în detrimentul celor orizontale (între elevi, între profesori, între şcoli) şi eliminarea comunicării cu exteriorul;
- distribuirea rigidă a autorităţii pe axa superior-subordonat;
- coordonarea şi controlul de tip birocratic ale activităţilor elevilor, profesorilor, şcolilor etc.;
- inflexibilitatea structurii de tip funcţional bazată pe discipline, clase, catedre;
- minimalizarea iniţiativei şi a diversităţii, depersonalizarea şi fragmentarea activităţii;
- preponderenţa unor mentalităţi care blochează creativitatea, pluralismul şi deschiderea.

Succesul reformei depinde în mod decisiv de demersul normativ elaborat la nivel politic, orientat spre noua politică educaţională, de edificarea unei noi realităţi organizaţionale şi dezvoltarea noilor reţele instituţionale ale schimbării în învăţământ. Astfel, opţiunea politică concretizată într-un cadru legislativ-normativ este o condiţie indispensabilă a schimbării în învăţământ. Sistemul educaţional funcţionează într-un context politic, ideologic, economic şi social, de care depind şi deciziile privind reformarea sa, şi comportamentele principalilor actori implicaţi – de la administratorii sistemului pînă la elevii beneficiari ai acestuia. Astfel, trebuie luate în consideraţie caracteristicile politice, ideologice, administrative, economice şi sociale care pot influenţa direct caracteristicile învăţământului. Pentru factorul politic importante sînt două aspecte:

- să nu confunde obiectivele reformei cu schimbările practicii de predare, care decurg spontan. Reforma înseamnă "implementarea" inovaţiilor structurale;
- să proiecteze o relaţie strînsă între "reforma educaţională" şi "schimbarea pedagogică", posibilă numai "dacă întreg procesul de inovare este planificat" în continuare pe circuitul valoric desfăşurat între nivelul normativ-strategic-operaţional-administrativ" (2, p. 293).

Funcţionarea sistemului de învăţământ este reglementată în diferite feluri: legi, hotărîri de guvern, ordine ale ministerului de resort, regulamente interne ale instituţiilor de învăţământ. Elaborarea acestor acte a fost considerată o acţiune prioritară în conducerea învăţământului, lucru firesc pentru instituirea unei norme de funcţionare (nimeni nu poate nega acest adevăr, îndeosebi în perioada de tranziţie). Însă caracterul limitat al acestei abordări a început deja să se resimtă, deoarece Legea învăţământului, actele normative se axează pe ideea că învăţământul trebuie administrat, nu condus. Trăim într-o societate în care instruirea continuă va reprezenta o normă: doar puţini dintre cei care termină astăzi o instituţie de învăţământ, cu o anumită specializare, vor practica aceeaşi meserie pînă la pensionare. Informaţia se învecheşte şi iese din uz, apar şi dispar profesii şi calificări. Şcoala trebuie să facă faţă nevoii de:

- a oferi tînărului, în primul rînd, abilităţi generale, care să-i permită să se adapteze unui mediu în continuă schimbare;
- a facilita inserţia profesională a tînărului. Cu toate acestea, în prezent procesul de învăţare este orientat spre dezvoltarea capacităţilor intelectuale, lăsîndu-le deoparte pe cele de altă natură (de cunoaştere a propriei persoane ori a societăţii în care urmează să se integreze).

Şcoala noastră respinge conceptul unei educaţii generale, de nivel mediu ori superior, ca bază a posibilităţii de a învăţa pe parcursul întregii vieţi. În loc de formarea abilităţilor, accentul cade încă pe transmiterea de cunoştinţe. Legăturile şcolii cu comunitatea sînt privite ca marginale, este ignorată şi legătura dintre şcoală şi viitorul loc de muncă al absolventului. Potrivit legii, structurile de învăţământ sînt rigidizate, greu de adecvat cerinţelor pieţei forţelor de muncă, în timp ce economia, administraţia, sănătatea etc. au nevoie de forme foarte diferite de pregătire profesională.

Depăşirea situaţiei descrise implică *un demers de reamenajare a mediului organizaţional al şcolii.* El se raportează la un model al instituţiei corespunzător unei societăţi democratice moderne. Implementarea modelului ar oferi perspective de mişcare a învăţământului autohton spre o organizare care, pe de o parte, să-l facă apt pentru o societate modernă şi, pe de altă parte, să declanşeze mecanisme de redimensionare a societăţii noastre. Acest demers ar trebui să impulsioneze principalele forţe motrice ale autoînnoirii învăţământului:

- comunicarea foarte intensă şi pe toate căile posibile între toţi actorii educaţiei;
- promovarea diversităţii şi acceptarea diferenţei;
- participarea la decizie şi angajarea voluntară în proiecte de reformă;
- activitatea în echipă;
- deschiderea faţă de mediul social şi şcoli;
- integrarea într-un proces de învăţare continuă a tuturor membrilor instituţiei şcolare.

Creşterea, în ritm exponenţial, a vitezei schimbărilor şcolare, culturale şi tehnologice reprezintă principala orientare a începutului de secol. Doar o organizaţie şcolară definită prin prevalarea unor structuri administrative sau curriculare extrem de flexibile, adaptabile şi dinamice şi, în planul mentalităţilor, prin cultura

schimbării, va putea face faţă pe termen lung acestei provocări. *Miza reformei sistemice este transformarea instituţiei şcolare dintr-o organizaţie de tip mecanicist şi birocratic în una de tip postmodernist (organică, flexibilă, debirocratizată), în care poate înflori inovaţia, tranziţia de la o organizaţie inertă şi incapabilă să-şi gestioneze propria dezvoltare spre una inovatoare, aptă să absoarbă şi să genereze noul.* Pentru ca şcoala să rămînă cuplată la dinamica ameţitoare a schimbării pe care o anunţă primele două decenii ale postmodernităţii, politica educaţiei ar trebui să urmărească construcţia unui *sistem de învăţămînt capabil de autoreformă*. Facilitarea dezvoltării unui mediu organizaţional propice schimbării impune două obiective strategice.

I.

Restructurarea principalelor linii de forţă ale sistemului de învăţămînt (structurile pedagogice şi manageriale) prin:

- transferul unui număr cît mai mare de decizii educaţionale dinspre administraţia centrală spre şcoală, spre profesori, spre societatea civilă şi dinspre profesori şi experţi spre elevi sau alţi consumatori ai serviciilor educaţionale (ceea ce presupune descentralizarea pedagogică şi administrativă a învăţămîntului, autonomia financiară a şcolii etc.) şi schimbarea regimului autorităţii în domeniul educaţiei şi a stilului managerial şi/sau pedagogic (trecerea de la gîndirea de tip centralist la cea care recunoaşte legitimitatea punctelor de vedere diferite şi încearcă să le utilizeze în folosul procesului de învăţămînt);
- prevalarea resurselor de putere pe care le conferă competenţa profesională în raport cu resursele de putere poziţională;
- descentralizarea fluxurilor comunicaţionale, redirecţionarea principalelor linii de pe verticală pe orizontală şi optimizarea comunicării la nivelul clasei sau administraţiei învăţămîntului;
- depăşirea modelului producţiei şcolare de masă, caracterizat prin mecanizarea procesului de învăţămînt, orare fixe, repetare stereotipă a aceloraşi conţinuturi, rutina lecţiei, imobilismul spaţiului şcolar, sarcini de învăţare de tip repetitiv, subutilizarea resurselor umane, lipsa posibilităţii de a alege între „uneltele" aplicate, filiere de studiu şi variante curriculare, strategii didactice unice, ruptura între gîndire şi execuţie, fragmentarea muncii între profesori, discipline, elevi etc.;
- realizarea pe scară largă a unor aranjamente structurale flexibile şi temporare de tipul echipelor de proiect şi regîndirea structurilor manageriale în sensul creşterii participării, flexibilităţii şi capacităţii şcolilor de a-şi rezolva propriile probleme, refocalizarea activităţii didactice în direcţia muncii în echipă;
- trecerea de la *şcoala de tip custodial* (bazată pe supravegherea directă a activităţii şi controlul exterior privind respectarea modalităţilor de atingere a rezultatelor) spre *şcoala de tip umanist* (bazată pe autocontrol, pe motivaţia interioară, pe programe foarte puternice de formare continuă a personalului, pe dorinţa de autodezvoltare a persoanei umane şi pe standardizarea riguroasă a performanţelor aşteptate) şi stabilirea coerenţei fundamentate pe conştientizarea scopurilor comune ale diferiţilor parteneri, în locul celei bazate pe comandă şi control;
- operaţionalizarea unor sisteme de stimulente şi a unor structuri pedagogice şi manageriale capabile să contribuie la depăşirea crizei de motivaţie din învăţămînt.

II.

Favorizarea dezvoltării unei culturi a reformei/schimbării. Noile instituţii şi structuri nu vor funcţiona în absenţa unor noi atitudini care „aleg" inovaţia şi riscul în locul rutinei, diversitatea şi deschiderea în detrimentul monolitismului, obsesia pentru excelenţă, dorinţa de a face opţiuni, de a-şi asuma responsabilitatea pentru propriul proiect şi nu simpla supravieţuire la limita eşecului. În absenţa unor reaşezări decisive pe terenul modului în care lumea şcolii şi partenerii sociali văd, simt, înţeleg, interpretează şi valorizează schimbarea, ele vor avea tendinţa reproducerii unor comportamente de tip conservator. Tranziţia de pe terenul mentalităţilor ar putea:

- să stimuleze implicarea în procesul de reformă a tuturor factorilor interesaţi;
- să faciliteze schimbul de informaţie şi difuzarea inovaţiei;
- să susţină creşterea numărului de oportunităţi de dezvoltare a resurselor umane;
- să încurajeze activitatea de tip proiect;
- să asigure participarea tuturor la planificarea reformelor;
- să permită oamenilor să-şi manifeste întregul potenţial creator;
- să inducă un climat care stimulează experimentul şi asumarea de riscuri;
- să încurajeze oamenii să spargă rutina şi stereotipurile;
- să deplaseze accentul de pe respectarea regulilor spre asumarea iniţiativei şi spre rezolvarea unor probleme;
- să încurajeze integrarea, interdisciplinaritatea, spiritul de echipă;
- să impună spiritul de întreprinzător;
- să anuleze diviziunea dintre experţi şi executanţi, dintre inovatori şi oameni obişnuiţi;
- să reorienteze profesorii în direcţia preocupării pentru calitate şi a satisfacerii cererii clienţilor serviciilor educaţionale;

- să redirecţioneze organizaţia şcolară de la îndeplinirea sarcinilor de tip repetitiv spre adaptarea la schimbările din mediul social.

În mod evident, schimbarea cea mai importantă care trebuie realizată este *dereglementarea*. Pornind de la ordinele ministerului pînă la hotărîrile de guvern, se impune reducerea drastică a ceea ce este reglementat. Metodologiile şi directivele ministerului de resort trebuie să aibă un caracter general. Dereglementarea va fi mijlocul de creştere a responsabilităţii instituţiilor. Însoţită de elaborarea altor instrumente de conducere (cele financiare, în primul rînd), ea va însemna cu adevărat trecerea de la paradigma administrativă la cea managerială în învăţămînt.

În chestiunea reglementării, măsura eficienţei reformei este tocmai diminuarea reglementării la nivel central:

- dereglementarea referitoare la personal: de exemplu, eliminarea prescripţiilor privind numărul de posturi ori nivelul salariilor;
- dereglementarea la nivelul asigurării calităţii: în cazul liceelor, de exemplu, statul nu trebuie să stabilească standardele de evaluare, ci să le ceară elaborarea şi aplicarea sistemelor de asigurare a calităţii.

Autonomia instituţiilor de învăţămînt înseamnă, în primul rînd, ideea unei organizări mai eficiente a acestora: l) instituţiile sînt într-o poziţie mai bună de a lua decizii, 2) responsabilitatea lor este mai mare; 3) costurile vor putea fi reduse, conform tabelului.

AUTONOMIA ŞCOLARĂ

În domeniul structurilor organizaţionale	**În domeniul funcţional**	**În domeniul administrativ**
– determinarea propriilor structuri – selectarea personalului didactic de cercetare, potrivit criteriilor proprii de evaluare – editarea de publicaţii – participarea la emisiuni radio şi TV – stabilirea unor relaţii de cooperare cu alte instituţii	– definirea propriilor misiuni şi obiective – elaborarea şi aplicarea programelor proprii de dezvoltare – stabilirea standardelor de performanţă academică – elaborarea programelor de cercetare ştiinţifică valorificarea cercetării ştiinţifice – organizarea de manifestări ştiinţifice şi culturale – normarea activităţii şi salarizarea personalului	– utilizarea fondurilor disponibile conform deciziilor proprii – realizarea veniturilor proprii şi utilizarea liberă a acestora – stabilirea necesarului de investiţii – administrarea spaţiului şcolar – acordarea de fonduri proprii, de premii şi alte ajutoare pentru elevi – asigurarea ordinii de drept în spaţiul şcolar

Propunem, aşadar, modelul unei şcoli-centru de excelenţă. Această şcoală reprezintă o unitate de învăţămînt care, datorită performanţelor de vîrf sau dotărilor de excepţie, poate constitui un model şi, pe această bază, un nucleu de difuzie a progresului în educaţie, o veritabilă „pompă de infuzie a noului" în sistemul de învăţămînt.

Crearea unui asemenea centru implică nu doar concentrarea unor resurse educaţionale speciale într-o anumită şcoală (tehnologie didactică, elevi dotaţi, profesori excepţionali etc.), dar şi acordarea unui statut special, diferenţiat de cel al unităţilor şcolare de acelaşi tip.

O asemenea instituţie-complex ar trebui să fie autonomă din punct de vedere managerial, să beneficieze de propriul buget în cadrul bugetului învăţămîntului şi să aibă posibilitatea de a mobiliza surse alternative pentru finanţarea programelor de dezvoltare.

Reforma organică (sau prin infuzie) presupune dezvoltarea unor inovaţii de către echipele de proiect formate din cercetători şi practicieni din cadrul unor reţele de şcoli inovatoare. Aceste inovaţii pot fi difuzate în alte şcoli care să le adopte în mod voluntar ca urmare a integrării lor prin programele de consultanţă, informare şi *training* în reţelele schimbării. Noul tip de generare şi multiplicare a inovaţiilor educaţionale ar impune instituţionalizarea *pattern*-ului cercetare şi dezvoltare şi, în consecinţă, restructurarea activităţii din respectivul domeniu.

Aceasta reclamă adoptarea unei structurii organizaţionale bazate pe lucrul echipelor de proiect temporare, focalizate pe realizarea unor obiective concrete, avînd la dispoziţie propriul buget şi cuprinzînd, alături de cercetători, personalul didactic şi diverşi parteneri din mediul social al şcolii. Doar o asemenea tranziţie spre modelul cercetare-acţiune ar plasa calitatea în centrul reformei din învăţămînt.

Succesul reformei este direct proporţional cu eficacitatea transformării unor visuri în ţeluri care pot

fi atinse prin elaborarea unei strategii specifice, clare, fundamentate pe un concept al dezvoltării unității școlare și în concordanță cu norma de politică educațională.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cojocaru, V., *Management educațional,* Editura Știința, Chișinău, 2002.
2. Danudius, E., *Profesorul – un "manual" dotat cu sentimente. Deontologie didactică aplicată,* București, Editura Didactică și Pedagogică, 1992.
3. Huberman, A., *Cum de produs schimbările în educație,* București, 1978.
4. Narly, C., *Pedagogie generală,* București, Editura Didactică și Pedagogică, 1996.



Gheorghe **RUDIC**

Institutul de Instruire Continuă

Reforma sistemului educațional: reflecții

Problema abordată de revista "Didactica Pro..." este foarte actuală, ținînd cont de faptul că în curînd se împlinesc 10 ani de la inițierea reformei sistemului educațional (aprobarea Concepției de dezvoltare a învățămîntului și a Legii învățămîntului în 1995).

Propunem o analiză a rezultatelor reformei în contextul abordării sistemice:

1. Elementele de bază ale sistemului educațional (învățămîntul preuniversitar, învățămîntul secundar profesional și învățămîntul superior);
2. Legăturile interne ale sistemului;
3. Legăturile externe ale sistemului.

1. ANALIZA ELEMENTELOR (NIVELURILOR) SISTEMULUI EDUCAȚIONAL

1.1 *Învățămînul preuniversitar*

Succesele reformei pot fi demonstrate în urma unei analize comparative a sistemului de învățămînt din Federația Rusă și al celui din Republica Moldova, în perioada 1990-2004 (Tabelul 1).

Tabelul 1

Federația Rusă	**Republica Moldova**
În luna august 2001 a avut loc ședința Consiliului de Stat al Federației Ruse în cadrul căreia a fost examinată problema „modernizării" sau „dezvoltării" învățămîntului, ceea ce a trezit în societate (în primul rînd, în mediul pedagogic) o anumită confuzie: judecînd după „pompa" cu care s-au organizat toate acestea, era clar că s-a întîmplat ceva important, dar nimeni nu știa ce anume.	În 1995 a fost inițiată reforma învățămîntului – conceptual și legislativ. În 1996 a fost lansat proiectul de reformă a învățămîntului preuniversitar, cofinanțat de Banca Mondială.
Reformatorii învățămîntului nu și-au prezentat explicit intențiile, derutînd definitiv societatea. Cum va fi organizat și cum va funcționa sistemul de învățămînt? Există, în general, vreun proiect? Cît va dura perioada de tranziție? Acestea și multe alte întrebări au rămas fără răspuns.	În proiect s-a fixat clar punctul de reper al învățămîntului – instruirea competitivă. Trebuie schimbată paradigma învățămîntului – de la conținut la obiective.
Nu s-a elaborat: a) Un proiect al reformei care să se bazeze pe o analiză sistematică a situației din învățămînt. b) O strategie și un plan (care să cuprindă un grafic al măsurilor preconizate, cu indicarea executorilor responsabili) de realizare a unui astfel de proiect. c) Documente de politică educațională (în primul rînd,	Au fost elaborate strategia și planul (care include graficul de realizare a măsurilor cu indicarea executorilor responsabili). De asemenea, au fost elaborate documentele indispensabile pentru susținerea publică a proiectului.

strategia reformei) necesare şi pentru susţinerea publică a proiectului.	
Un factor ce complică starea de lucruri este tradiţia de a organiza orice discuţie privind reformarea sistemului de pe poziţiile „coexistenţei paşnice şi neamestecului în treburile interne" ale subsistemelor acestuia.	În proiect au fost stabilite schimbările din sistemul de învăţământ şi din toate subsistemele care asigură reforma – cercetarea pedagogică, managementul de diferite niveluri, perfecţionarea cadrelor didactice, elaborarea unei noi generaţii de manuale, evaluarea etc.
Formularea imperativelor devine o problemă prioritară. Paşii făcuţi în vederea schimbării stării de lucruri în ultimul deceniu purtau un caracter „impulsiv". Drept rezultat, schimbările produse în învăţământ nu sînt considerate pozitive de mulţi profesori, unii chiar consideră reforma inutilă, deoarece „învăţământul nostru este cel mai bun în lume".	Este descris fiecare element al proiectului. Eforturile s-au îndreptat spre generalizarea realizărilor ştiinţei şi practicii pedagogice. La aceasta a contribuit şi vizitarea instituţiilor din Occident, implicarea experţilor din diferite ţări. Curriculumul şi standardele de învăţământ au devenit un instrument de lucru.
Nu se conştientizează faptul că proiectul reprezintă un document ce indică un sistem de acţiuni concrete condiţionate reciproc. În ultimele două decenii problemele învăţământului sovietic, apoi ale celui rusesc, au fost frecvent dezbătute de către specialiştii în domeniu. Cu toatea acestea, încă nu sînt formulate problemele strategice de reformare a sistemului de învăţământ.	Graficul concret, claritatea şi exactitatea problemelor, disciplina executivă înaltă n-au permis „polemizări excesive" pe tema reformei, dimpotrivă, reforma a depăşit cadrul proiectului (învăţământul primar şi gimnazial), fiind promovată în învăţământul liceal şi secundar profesional.

1.2 *Învăţământul secundar profesional*

Acest învăţământ a schimbat radical vectorul reformei, acceptat în 1995 de către Colegiul Ministerului [Concepţia dezvoltării învăţământului secundar profesional (1996)]. Drept rezultat, au fost efectuate modificări la Legea învăţământului, conform cărora Învăţământul secundar profesional a revenit la principiile din anii '50 ai secolului trecut – absolvenţii şcolilor profesionale nu obţin studii medii, ci doar o calificare (meserie-tip).

1.3 *Învăţământul superior*

Învăţământul superior evoluează esenţial:

– limitarea autonomiei universitare (Concepţia standardelor profesionale acceptată de Ministerul Educaţiei în 2004).
– Orientarea reformei spre modernizare (strategia învăţământului superior, modelul 2004).
– Schimbarea reformei la capitolul „Învăţământul privat" (ultimele amendamente la Legea învăţământului).

2. LEGĂTURILE INTERNE ALE SISTEMULUI

2.1 *Legăturile interne la nivel de obiective-conţinuturi*

În prezent există o mare discordanţă între paradigmele pedagogice pe care se bazează învăţământul preuniversitar, învăţământul secundar profesional şi învăţământul superior (Tabelul 2).

Tabelul 2

Nivelul educaţiei	Procesul axat pe obiective	Procesul axat pe conţinuturi
Învăţământul preuniversitar	☺	
Învăţământul secundar profesional		☹
Învăţământul superior		☹

2.2 *Legăturile interne la nivel de poziţii conceptuale şi manageriale*

Legăturile la nivel de poziţii conceptuale şi manageriale pot fi de două tipuri:

– Constructiv: aspectele manageriale sînt subordonate poziţiilor conceptuale reflectate în materiale privind reforma învăţământului.
– Distructiv: poziţiile conceptuale sînt subordonate aspectelor manageriale.

Tendinţele relaţiilor „poziţiile conceptuale şi manageriale" sînt ilustrate în baza nivelului secundar profesional în perioada 1996-2004 *(Vezi Tabelul 3 din pagina următoare).*

Se poate constata că:

– Managementul tinde să subordoneze poziţiile conceptuale;
– În cadrul Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei nu s-a realizat nici o cercetare fundamentală la capitolul reforma învăţământului.

(continuare în pagina 36)



Adevăratele daruri

Ca orice anotimp, iarna vine cu dificultăţile ei. Oamenii ştiu că sînt necesare pregătiri serioase şi speciale pentru a le depăşi (în condiţii cît mai bune). Ei au multe de făcut şi în termen foarte scurt.

Iarna vine însă ca orice anotimp, nu numai cu pregătiri speciale, dar şi cu aşteptări speciale. Ea se instalează nu numai cu grijile şi cu nesiguranţele ei, dar şi cu farmecul şi savoarea de care se simte atras fiecare dintre noi. Iarna vine cu miracolul Sărbătorilor. Aşa au ştiut, probabil, oamenii să compenseze vitregia vremii şi nopţile prea lungi.

Cu toţii, (mai) mari sau (mai) mici, îl aşteptăm pe Moş Crăciun. Dorim, în secret, cu toţii să nu ne ocolească; să vină şi în casa noastră. Ne pregătim cum ştim mai bine să-l întîmpinăm şi să-i mulţumim că ne-a călcat pragul.

Moşu' este o stare sufletească autentică a copilului, ce influenţează spiritul întregii familii în zilele de sărbătoare.

Cei mai mulţi copii cresc (sau au crescut) cu credinţa în existenţa şi venirea lui Moş Crăciun. Încă de cînd erau (foarte) mici, părinţii (bunicii) l-au adus în sufletele copiilor (nepoţilor) lor, iar aceştia l-au primit, fiind convinşi că el va veni în fiecare an, că se va întoarce mereu la ei. Este întîlnirea mult aşteptată, cînd dorinţele şi speranţele lor se vor împlini. Iar mulţi copii vor – în primul rînd – ca Moşu', dacă se poate, să le aducă (şi să le dea) sănătate părinţilor (fraţilor şi bunicilor) lor.

Cît vor fi mici, Moş Crăciun va face parte din viaţa lor ca o prezenţă distinctă, esenţială, minunată, "fizică" (mai tîrziu, Moşu' va intra adînc în fiinţa lor spirituală, existînd ca mod constant de a fi prin valorile şi comportamentele lor ca tineri, adulţi).

Prezenţa Moşului în sufletul copiilor şi credinţa în existenţa lui are efecte formative, culturale, morale. Este foarte probabil ca în sufletul lor să se cristalizeze anumite repere şi opţiuni, atitudini şi convingeri care să fundamenteze evoluţia personalităţii lor şi specificul relaţiilor lor interpersonale.

Prin experienţa lui Moş Crăciun, copilul constată *că există întotdeauna cineva care îl vede, îl aude şi îi evaluează gîndurile, cuvintele, atitudinile, dar, mai ales, faptele*; că există cineva care – dincolo de universul văzut, ştiut şi recunoscut cotidian – vede, aude şi consemnează tot.

Mai mult chiar, nu este vorba de o supraveghere şi de o evaluare ostile, neîndurătoare, ci de unele îngăduitoare, indulgente, înţelegătoare. *Nu sancţiunea este importantă, ci îndreptarea; nu frica, ci dorinţa sinceră de a nu mai repeta greşeala.* Prin urmare, copiii află (că în lumea asta) gîndurile şi faptele noastre pot fi privite, evaluate şi îndreptate, nu atît cu răutate, batjocură şi sfidare, cît, mai ales, cu îngăduinţă, respect şi înţelegere.

Prin experienţa lui Moş Crăciun, copilul constată că există întotdeauna cineva pe lume care (îi) face bucurii, surprize. *Copiii află că pe lume există bucurii şi surprize*; că, prin ele, merită să trăiască voluptatea bucuriei şi emoţia şocantă a surprizei. Şi aşa cum Moş Crăciun le face bucurii şi surprize, pot şi ei la rîndul lor să facă la fel celor dragi. Ei învaţă ce înseamnă aşteptarea nerăbdătoare, emoţia unei posibile bucurii şi curiozitatea surprizei ce va veni.

Cei mai mulţi copii ajung să trăiască apoteoza bucuriei nemărginite, descărcarea minunată a emoţiei, starea de preaplin a vieţii, de spontană explozie a fericirii. Ei trăiesc sentimentul nerăbdării şi al speranţei împlinite. Dispare miraculos apăsarea provenită din incertitudinea venirii Moşului. Parcă nici nu a fost sau parcă s-a topit instantaneu ca un fulg de zăpadă. În felul acesta, *pare că totul este* (bine) *pregătit ca*, mai devreme sau mai tîrziu, spontan sau abia îndrumaţi, *copiii să simtă sentimentul recunoştinţei* pentru cei care-i iubesc (şi le arată cît de mult îi respectă).

Prin experienţa lui Moş Crăciun, *copilul află de practica şi de existenţa cadoului. El află că pe lume există şi circulă cadouri.* În viaţă, între oameni se fac multe schimburi, dar nu toate sînt cadouri. Multe îşi oferă oamenii, dar nu toate gesturile lor seamănă cu ceea ce face Moş Crăciun. Astfel, copilul descoperă că există *cadoul autentic* (spre deosebire de ... darul interesat). Un cadou autentic – înţelege mai devreme sau mai tîrziu copilul – este un lucru dăruit din tot sufletul, cu necondiţionată sinceritate, care nu are o semnificaţie prin el însuşi, ca lucru. Este acel obiect încărcat cu o profundă şi unică semnificaţie afectivă, obiectul cel mai intim legat de iubirea, preţuirea şi respectul dintre oameni.

Fiind vorba de cineva bun, înţelept şi drept, copiii îl primesc şi îl găzduiesc pe Moşu' în sufletul lor. Îl aşteaptă (se gîndesc constant la el) şi fac tot ce pot pentru a-l aduce şi pe la ei, pentru a fi recunoscuţi ca demni de atenţie, de interes. Pentru copil este important ca Moşu' să nu-l ocolească, să nu-l uite, să nu fie supărat pe el. În consecinţă, este important ca Moş Crăciun să treacă şi prin camera lui (sau, dacă e la şcoală, şi pe la banca lui). Nu sîntem încurajaţi să cultivăm şi să dezvoltăm o relaţie cu cei care sîntem supăraţi, care au abdicat de la anumite cerinţe, aşteptări. Or, copilul aspiră să ajungă la comportamentul care-l îndreptăţeşte să creadă că Moş Crăciun îl va ţine minte, îl va avea în vedere, se va pregăti (şi) pentru el.

Relaţia cu cineva nu se angajează, acceptă şi întreţine în orice condiţii, ci (doar) atîta timp cît ne asumăm şi respectăm regulile şi cerinţele/renunţările/sacrificiile ei. Este foarte probabil ca, în atari condiţii, copilul să înveţe şi să înţeleagă faptul că există (întotdeauna) un anumit conţinut (nivel) al relaţiei deschise, plăcute, bune pe care nu-l putem compromite, dacă vrem să menţinem (şi să dezvoltăm) relaţia. *A ţine la o relaţie nu înseamnă a-ţi permite orice cu partenerul; nu înseamnă a fi numai noi (mereu) punctul ei de plecare şi punctul ei de sosire. O relaţie plăcută, bună nu este aceea în care sîntem răsfăţaţi; în care noi contăm totul, iar celălalt nimic. Nu răsfăţul (după cum nici neglijarea totală) este semnul unei sănătoase relaţii.*

Majoritatea copiilor nu vor ca tocmai Moş Crăciun să fie nemulţumit (de prestaţia lor) sau supărat pe ei. În consecinţă, sînt atenţi (cu ei înşişi, cu părinţii, cu bunicii, cu fraţii, cu ceilalţi) să nu încalce sau să nu ignore cerinţele/sfaturile lui, iar dacă le-au încălcat sau ignorat, atunci ei îşi vor cere scuze; mai bine zis, trebuie să îşi ceară scuze. *Copiii învaţă*, astfel, (aproape de la sine, dacă intră într-o asemenea situaţie) *să îşi ceară scuze*. Ştiu că *se pot reabilita* şi că gesturile, comportamentele, cuvintele (lor) indezirabile se pot opri aici (şi că nu îi vor urmări toată viaţa). Există (pare-se întotdeauna) un capăt al ignoranţei (relaţiei, dacă ne-o dorim) şi al greşelilor, după cum *există cineva care să accepte încetarea blamării* (în opoziţie cu invocarea ei permanentă pentru a culpabiliza şi vulnerabiliza, cum cred unii "educatori" mediocri, superficiali). De asemenea, există (dacă ne-o dorim) *posibilitatea îndreptării*.

Pentru (cei mai mulţi) copii, Moş Crăciun reprezintă bunătatea, generozitatea pe care (aşa cum ştiu ei) nu vor să le piardă. Nici nu vor să profite de ele, deoarece află că, profitînd de ceva/de cineva, putem să o/îl pierdem. Şi atunci, ei preferă

atenţia, decît exclusivitatea, moderaţia în cerinţe (faţă de alţii), decît absorbţia abuzivă (în raport cu propriile trebuinţe).

În sufletul copiilor, Moşu' reprezintă blîndeţea, dărnicia, uneori şi salvarea. El aduce copiilor (cuminţi şi harnici) ceea ce părinţii nu le pot oferi, nu le pot cumpăra. Înţelegînd situaţia, el visează să aibă ceva drag (sau ceva mult rîvnit, pentru că a văzut la alţi copii) şi se roagă (cum şi cît poate mai convingător) lui Moş Crăciun să-i îndeplinească dorinţa. Este unica lui şansă de a avea ceea ce-şi doreşte cu atîta ardoare, ştiind că – în cele din urmă – nu este o pretenţie extravagantă. Cu Moşu' lumea banilor intră între paranteze (poate fi sfidată); nu mai este atît de presantă şi, pe cît de presantă, atît de importantă. Este acel timp şi acel spaţiu unde poate fi contestată atotputernicia banului.

Prin generozitatea şi atenţia lui Moş Crăciun putem depăşi barierele financiare. El este alături de toţi copiii, îi iubeşte şi le face surprize. Chiar dacă banii sînt puţini (prea puţini), putem să ne împlinim visele. Nu contează numai banii – doar banii! – pe care nu îi avem, ci şi averea sufletului nostru. Banii nu au semnificaţie în sine, n-au o semnificaţie în ei înşişi. Ei au semnificaţia pe care sîntem capabili să le-o dăm noi, ce prinde viaţă şi se desprinde din sufletul nostru. *De averea sufletului nostru este legată în cele din urmă autenticitatea vieţii noastre.*

Chiar dacă îi este puţin teamă şi se apropie cu sfială de el (atunci cînd îl întîlneşte şi /sau e luat în braţe de el), *copilul şi-l vrea prieten pe Moş Crăciun.* Există în prietenie – mai întotdeauna – puţină sfială, apoi starea de a-l accepta pe celălalt aşa cum este şi – împreună cu ele – pregătirea de a-i oferi acestuia ce avem mai bun. Dorindu-şi şi obţinînd prietenia Moşului, copilul învaţă – foarte probabil – prietenia. El experimentează de timpuriu experienţa prieteniei, care creşte în el şi din el şi care nu va şti – aşa zicînd – decît să se dăruiască sincer, deplin, ori de cîte ori va întîlni (acei) oameni care s-o împărtăşească/s-o merite.

Cu toate acestea, se poate întîmpla ca Moşu' să nu vină: nici în prima zi (dar, Doamne, mai există încă două zile; Moşul n-a avut timp să treacă pe la toţi copiii, iar el este (atît de) bătrîn!; putem să înţelegem uşor – în fond – o asemenea situaţie), nici a doua zi (dar, hai să nu uităm că mai există încă o zi; s-ar putea să sosească abia atunci), nici în ultima zi de Crăciun. Pus în faţa faptului împlinit, copilul este nevoit să(-şi) accepte dramatica situaţie. Moşu' nu mai vine. (Nici) Anul acesta, Moş Crăciun n-a trecut (şi) pe la el. Copilul este foarte tulburat, extrem de trist, aproape că plînge (poate chiar plînge uşor, abţinîndu-şi suspinele). Este derutat. Îl străbate un acut sentiment al abandonului.

S-a întîmplat ceva cu Moşu'. Ori este prea bătrîn, ori a uitat – pur şi simplu – de el? Cum de nu a apărut? Pînă la urmă, nici nu voia jucării, dorea doar să-l ştie în căminul lor, să-i fi lăsat un semn (cît de slab) al trecerii lui. Dacă, totuşi, a venit (pe) la ceilalţi copii, atunci cum a putut *(cum a putut!)* să-l treacă cu vederea *tocmai pe el*? Ar fi vrut atît de mult să ştie (să i se confirme) că este înţeles, vegheat, susţinut, eventual iertat.

Dorind să se mărturisească, copilul i-a lăsat Moşului chiar un bilețel. L-a scris el însuşi (ajutat puţin – e adevărat – de părinţi/frate). Este primul lui bilet (sau unul dintre rarele lui bilete) pe care l-a scris pînă acum. A desenat globuleţe, steluţe şi multe crenguţe de brad. A fost un efort extraordinar şi o investiţie sufletească fără rest. Şi-a brodat cît mai bine gîndurile, dorinţele, frămîntările, şi le-a aşternut meticulos pe hîrtie; pentru ca Moşul să afle ce este în sufletul lui. Aştepta şi el – fără pretenţii – un răspuns, un semn...

Şi, pe urmă, ce-o să le răspundă el celorlalţi: bunici, unchi, veri, vecini, educatoare/învăţătoare, colegi?! Ce-or să creadă despre el?! Cum să le dezvăluie că Moş Crăciun nu a trecut şi pe la casa lor?!

Se simte atît de stingher în el însuşi, dar şi faţă de ceilalţi! El nu se ştia un copil rău. Şi nici nu este un copil rău. Sau poate ... cine ştie! … este un copil rău şi nu şi-a dat seama ...

Cum se vede, sancţiunea este aspră. Copilul nu va înţelege mult timp ce s-a întîmplat. De ce l-a ocolit Moş Crăciun? Unde a greşit atît de grav, încît să nu poată fi iertat? De ce pe la alţi copii (parcă mai răi ca el) Moşu' a venit, totuşi?… Iar întrebări ... şi iar o privire încremenită în gol… Cere explicaţii. Iar părinţii improvizează, cum pot mai bine, un răspuns pe care, treptat, copilul îl acceptă. Ei nu îi spun (nici nu pot) că anul acesta au fost mai săraci, că le-a mers greu, că n-au (mai) putut să cumpere pom de Crăciun şi dulciuri (ce să mai vorbim de jucării). Aşa se întîmplă în viaţă: uneori, există şi trişteţi; unele de-neînţeles.[1]

Este momentul ca părinţii/bunicii să fie alături de dezamăgirea copilului. Însă speranţa lui nu dispare. Copilul speră ca la anul Moşu' să-l viziteze şi pe el. Este doar un om bun şi îngăduitor. Va fi un an apăsat de greutatea speranţelor sale.

Aşadar, prin experienţa lui Moş Crăciun, copilul află lucruri importante şi extrem de utile pentru viaţa lui: există pe lume bucurii, surprize, cadouri, prietenie, asumarea greşelilor, reabilitare, îndreptare ... Plecînd de aici, află mai tîrziu că există şi pseudobucuria, pseudosurpriza, pseudocadoul, laşitatea, aroganţa, obrăznicia etc. Prin aşteptarea şi venirea Moşului, lumea copilului se deschide şi la altceva decît la orizontul îngust, plicticos şi artificial al cotidianului.

Totodată, părinţii/educatorii nu pot rata prezenţa lui Moş Crăciun în sufletul copilului ("nu există aşa ceva!"). Nu numai pentru că este vorba de pregătirea interioară pentru o mare sărbătoare a Creştinătăţii, dar şi pentru că *o creştere sănătoasă a copilului cere, pe lîngă dragostea necondiţionată a părinţilor, dragostea lui Moş Crăciun.* Aceasta, deoarece (s-ar putea ca) *dragostea lui Moş Crăciun să aibă pentru copii aceeaşi profundă semnificaţie ca dragostea părinţilor lor.*

[1] În contextul analizat, s-ar putea crede că Moşul nu poate veni decît atunci cînd părinţii nu au resursele (financiare) necesare realizării venirii lui; că ei s-au izbit de obstacole existente dincolo de opţiunea şi de voinţa lor. Ar putea fi şi situaţii cînd părinţii decid ca Moş Crăciun să nu vină într-un anumit an; este un act asumat. Ei urmăresc prin acest gest să sancţioneze unele (sau repetate) comportamente indezirabile ale copilului. Sperînd că lucrurile se vor îndrepta sau că, cel puţin, nu vor mai lua întorsătura periculoasă pe care au luat-o, părinţii vor să îi dea o lecţie. S-ar putea însă ca măsura să fie prea dureroasă, prea profundă; să-l doară prea mult şi să-l marcheze în aşteptările lui ulterioare...

dr. Gabriel ALBU
Universitatea Petrol-Gaze din Ploieşti

(continuare din pagina 33)

Tabelul 3

Harta morfologică

Evoluția reformei învățământului secundar profesional în context conceptual

Aspecte conceptuale/ perioada	Tipologia de cercetare		Tipologia de finanțare		Componența	
	Cercetări în cadrul tematicii Institutului de Ştiințe ale Educației	Cercetare fragmentară efectuată după diverse inițiative ce nu se realizează în cadrul planului de cercetări	Din buget	Din proiecte şi granturi	Savanți, specialişti în domeniu şi în problemă	Savanți în domeniu care nu sînt specialişti în problemă
Cartea verde (indicele dezvoltării IPT) 2000	nu	da	nu	da	nu	10%
Concepția dezvoltării învățămîntului profesional (2002)	da	nu	da	nu	14%	14%
Reforma învățămînului secundar profesional în RM (2003)	nu	nu	nu	da	nu	nu
Concepția cu privire la pregătirea şi instruirea profesională (2004)	nu	da	nu	nu	nu	nu

3. LEGĂTURILE EXTERNE ALE SISTEMULUI

3.1 *Legăturile externe sînt oglindite prin corelarea societate-reformă (reforma învățămîntului şi promovarea ei în societate de către pedagogi.)*

În fluxul învățămîntului sînt implicați învățători, profesori, savanți, organizații guvernamentale şi nonguvernamentale care formează, de fapt, opinia publică privind reforma învățămîntului.

Rezultatele sondajului sociologic, realizat în anul 2003, demonstrează că atitudinea pedagogilor față de reformă în diferite localități şi instituții ale republicii diferă (Tabelul 4).

Tabelul 4

Rezultatele sondajului sociologic: „Reforma învățămîntului"

1. Întrebările	Răspunsurile	Pedagogii din mun. Chişinău (Şc.ruse)	Pedagogii din or. Comrat	Pedagogii din şcoala medie din s. Baurci	Pedagogii din şcoala primară din s. Baurci
Ce părere aveți despre reforma învățămîntului din Republica Moldova?	A fost efectuată	10%	27%	9%	0
	A fost efectuată parțial	60%	58%	63%	84%
	Nu a fost efectuată	30%	15%	28%	16%
2. Ce înseamnă reforma învățămîntului?	A fost un imperativ al timpului	70%	57%	18%	30%
	Este o inițiativă din partea anumitor persoane	15%	37%	54%	63%
	Nu era necesară	15%	6%	27%	7%
3. Care este opțiunea Dvs.?	Susțin reforma	55%	82%	63%	50%
	Susțin ceea ce spun ceilalți	15%	6%	18%	20%
	Sînt împotriva reformei	30%	12%	19%	30%

echipei			Publicitate		Produsul final	Notă
Savanți din alte domenii	Manageri de diverse niveluri	Experți străini	Materialele s-au discutat în societate	Materialele nu s-au discutat în societate	Produsul final	
7%	83%	da	nu	da	Darea de seamă în proiectul TACIS	
14%	48%	nu	da	nu	Concepția prescurtată în Parlamentul RM	Concepția 2003 elaborată inclusiv cu concursul Sindicatelor
nu	100%	nu	nu	da	Darea de seamă în proiectul „Politici educaționale" al Fundației SOROS	
17%	83%	nu	nu	da	*Concepția Guvernului RM*	*Concepția 2004 nu a fost vizată de către Consiliul republican al* Sindicatului Educație și Știință din motiv că nu s-a solicitat avizul

Sondajul relevă că mediul pedagogic este pregătit insuficient pentru formarea unei atitudini pozitive în societate față de reforma educațională.

3.2 Atitudinea Parlamentului din ultimii 4 ani față de reforma învățământului

În contextul reformei învățământului (1995), Parlamentul a aprobat:

– Concepția cu privire la orientarea, pregătirea și instruirea profesională – *oportună reformei învațământului;*
– Amendamentele la Legea învățământului (1995) – articole ce țin de învățământul secundar profesional – *inoportune reformei învățământului;*
– Amendamentele la Legea învățământului (1995) – articolul ce ține de capitolul „Învățământul privat" – *inoportune reformei învățământului.*

SUGESTII

1. Elaborarea strategiei reformei învățământului pentru următorii 10 ani în cheia evoluției reformei demarate în 1995 în contextul accederii la un învățământ modern.
2. Subordonarea managementului strategiei reformei.
3. Revizia în managementul educațional. Cei ce nu sînt capabili să asigure realizarea conceptelor reformei nu trebuie să participe la managementul educațional.
4. Asigurarea unei legături mai strînse între sistemul educațional şi societate.

Despre educație...

Școala este pîrghia cea mai puternică pe care se reazemă existența și înălțarea neamurilor.

C. GEORGESCU

Fiecare copil pe care-l instruim este un om pe care-l cîștigăm.

V. HUGO

Trebuie să cultivăm multă gîndire, nu multă învățătură.

DEMOCRIT

Idealul educației este dobîndirea unei complete pregătiri pentru viață în întregul ei.

H. SPENCER

Școala trebuie să te învețe a fi propriul tău dascăl, cel mai bun și cel mai aspru.

N. IORGA

Școala nu e anticamera vieții, ci unul dintre laboratoarele ei ocupate de copii.

M. SÎNTIMBREANU

O educație adevărată consistă în faptul de a explora în om ceea ce are mai bun.

GANDHI

Educația nu-i dă omului nimic, nici un bun pe care el n-ar putea să-l aibă de la sine însuși; ea îi dă ceea ce el ar putea să aibă de la sine însuși, însă cu ajutorul educației aceasta se face mai repede și mai ușor.

LESSING

Învățătura trebuie transformată în fapte: altfel se pierde.

H. de BALZAC

Fiecare om primește două feluri de educație: una care este dată de ceilalți și alta, mult mai importantă, cea pe care și-o dă el însuși.

E.GIBBON

Viața și cultura unei țări nu se măsoară nici cu "azi", nici cu "mîine"; se măsoară cu decadele, cu veacurile. Ceea ce contează pentru un popor este acel înspăimîntător "poimîine", acea "a doua zi" după ceva care se întîmplă... Mai importantă decît victoria este prima zi de luciditate de după victorie.

M. ELIADE

Educația copiilor trebuie să înceapă prin perfecționarea sau chiar reeducarea educatorilor.

D. POPESCU

Educația constă în trezirea inteligenței, în stimularea ei, mai degrabă decît în încărcarea memoriei. N-are prea mare importanță dacă i-ați citit în întregime pe Spinoza și pe Platon (cum sînteți obligați la anumite colegii), de vreme ce nu știți să raționați corect.

J. GREEN

Un popor care poate să spună totul, reușește să facă totul.

NAPOLEON

Nu există lucru mai greu de făcut, nici mai îndoielnic în reușită, nici mai primejdios de întreprins, decît a introduce cel dintîi orînduieli noi.

MACHIAVELLI

Vechea schemă: omul învață la școală și apoi folosește în viață ceea ce a învățat în școală, e perimată. Dacă am vrea să glumim, am spune: omul se pregătește în școală pentru ceea ce va învăța tot în școală după ce va fi terminat școala. Ceea ce au învățat unii oameni nu e că învățatul nu se termină niciodată; asta se știe dintotdeauna; omul cît trăiește învață școala vieții. Ceea ce constituie ideea "educației permanente" e altceva; școlarizarea se prelungește toată viața: cheltuielile de postșcolarizare intră direct în prețul de cost. Cea mai scumpă știință e mai ieftină decît neștiința.

Gr. MOISIL

Instruirea nu dă muguri în suflet, dacă nu pătrunde pînă la o anumită adîncime.

PROTAGORA

Întrucît statul întreg are unul și același scop, educația trebuie în mod necesar să fie una și aceeași pentru toți membri săi; de unde urmează că ea trebuie să fie un obiect al supravegherii publice, iar nu particulare.

ARISTOTEL



Elena **Joița**. EDUCAȚIA COGNITIVĂ. FUNDAMENTE. METODOLOGIE. Editura Polirom, Iași, 2002, 243 p.

Secolul XXI impune redimensionarea educației de bază în așa fel, încît fiecare să fie suficient pregătit pentru a participa la viața modernă. Educația va trebui nu doar să transmită eficient și extins un volum tot mai mare de cunoștințe și de informații, dar și să ofere instrumente de orientare într-o lume aflată în permanentă mișcare.

Din aceste premise și derivă subiectul cărții de față – *a învăța să știi*, autoarea propunîndu-și să abordeze: fundamentarea educației cognitive, esența ei, mecanismele cognitive interne și calitatea acestora ca obiective educaționale, definirea rolului metacogniției, relaționarea educației cognitive cu celelalte dimensiuni ale domeniului, sistematizarea noilor roluri ale educatorului în managementul educației cognitive.

Adresîndu-se, spre confruntare, cadrelor didactice, profesorilor practicieni, autorilor de programe și manuale, volumul se vrea o strategie (iar nu un model de imitat și aplicat mecanic) pentru conceperea științifică a proiectării și realizării educației cognitive.





ȘCOALA LA RĂSCRUCE. SCHIMBARE ȘI CONTINUITATE ÎN CURRICULUMUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI OBLIGATORIU. STUDIU DE IMPACT. Vol. 1-2. Coordonator: Lazăr Vlăsceanu, Editura Polirom, Iași, 1396 p.

Foarte documentat, studiul, impresionant ca volum, propune o evaluare (în baza opiniilor, atitudinilor, valorilor și cunoștințelor relevate de mii de elevi și cadre didactice) a implementării reformei curriculare, urmărind să răspundă la întrebările:

Care este starea învățămîntului obligatoriu, după aplicarea unei reforme a curriculumului?

În ce direcții ar trebui să se acționeze pentru a crește calitatea învățămîntului obligatoriu și impactul său asupra dezvoltării sociale?

Învățămîntul românesc de astăzi, ca și societatea în care funcționează, se află la răscruce. Este timpul *oportunităților constructive*, constată autorii, cînd se impune o nouă organizare a sistemului de formare, perfecționare și stimulare a personalului didactic, un nou mod de reprezentare a elevului în școală, de afirmare a capacităților și inițiativelor acestuia.

Concluzia spre care indică eșantionarea statistică și teoretică este că reforma trebuie continuată , dar ca poate reuși doar prin schimbarea atitudinii față de școală. Fără investiții substanțiale, fără suport social și moral, reforma școlii va fi afectată negativ în performanțe.

Anexele oferă date și informații celor interesați în aprofundarea unor analize viitoare similare.

Este o investigație utilă și pentru școala din Republica Moldova, preocupată și ca de transmiterea valorilor societății și cunoașterii prin educație.





EDUCAȚIE PENTRU DEMOCRAȚIE. Supliment al revistei de teorie și practică educațională "Didactica Pro...", Chișinău, 2004, 68 p.

EDUCAȚIE PENTRU TOLERANȚĂ. Supliment al revistei de teorie și practică educațională "Didactica Pro...", Chișinău, 2004, 59 p.

Educația pentru democrație, educația pentru toleranță constituie două dimensiuni specifice ale noilor conținuturi pedagogice lansate la nivel UNESCO în calitate de răspunsuri la problematica lumii contemporane. Analizele pe care le propun autorii înglobează cîteva abordări inedite și reflecții privind democratizarea sistemului educațional în Republica Moldova; definirea și proiectarea educației pentru democrație în cadrul orelor de istorie, chimie, filozofie, muzică, dirigenție, sugestii pentru realizarea acestui deziderat în cadrul familiei.

Cei interesați vor descoperi date suplimentare cu privire la coordonatele cultural-istorice și normativ-pedagogice ale educației pentru toleranță în societatea noastră; despre profilul moral al familiei tolerante și necesitatea promovării toleranței de gen; un sondaj de opinie avînd drept subiect toleranța religioasă.

Destinate profesorilor din învățămîntul preuniversitar și universitar, aceste contribuții vor constitui îndrumare utile în anevoiosul proces de modernizare a școlii.

Rubrică realizată de Svetlana KOROLEVSKI

De la administrator la manager, de la manager la cultură organizațională, de la cultura organizațională la calitatea implementării curriculumului



Valentina **CHICU**

Universitatea de Stat din Moldova

"...Iată semănătorul a ieşit să semene...
...o parte din sămînță a căzut lîngă drum, şi au venit păsările şi au mîncat-o.
... o altă parte a căzut pe locuri stîncoase... şi pentru că n-avea rădăcini, s-a uscat.
O altă parte a căzut între spini: spinii au crescut şi au înecat-o.
O altă parte a căzut în pămînt bun, şi a dat roadă...".
(Matei, 13)

Proiectarea curriculară a procesului educațional este cu adevărat revoluționară pentru sistemul de învățămînt din Moldova. Reforma în învățămînt se identifică cu implementarea curriculumului, acesta fiind considerat pivotul schimbării. Curriculumul este "sămînța" care aşteptăm să dea rod. Şi dacă acesta întîrzie, ne întrebăm *de ce?* Credem că fiecare răspuns ne apropie de o nouă realizare. Pilda biblică ne îndeamnă să examinăm mediul în care a fost "aruncată sămînța de curriculum".

Un element esențial al mediului de implementare a curriculumului la nivelul instituției de învățămînt este cultura organizațională. Considerăm acest element determinant în contextul complexității schimbării care se produce. Studiile de caz (în organizațiile ce inițiază schimbarea şi în instituțiile angajate în eforturile de transformare) arată că o cultură organizațională poate facilita sau, dimpotrivă, inhiba schimbarea propusă, în funcție de racordarea culturii interne la schimbările preconizate. Cultura unei organizații poate fi înțeleasă ca totalitatea presupunerilor, convingerilor şi valorilor pe care membrii acesteia le împărtăşesc şi care sînt exprimate prin „*ce* se face, *cum* se face şi *cine* face".

Cultura organizațională este un domeniu aflat încă în afara preocupărilor sistematice ale teoriei şi practicii manageriale. Nu există, la ora actuală, o cercetare la nivel național, ci doar studii generale care nu au drept țintă formularea unor concluzii definitive. Prin investigația noastră, efectuată pe un eşantion de 22 unități de învățămînt, încercăm să conturăm unele concluzii care ar servi drept îndemn pentru realizarea unui studiu de amploare.

Examinarea instituțiilor de învățămînt din perspectiva condițiilor/mediului de implementare a curriculumului, realizată în baza teoriilor şi metodologiei elaborate de F. Stoll şi D. Hopkins, Burns&Stalker, precum şi a datelor obținute prin aplicarea chestionarului conceput de D. Hopkins, M. Ainscow şi M. West, ne permite să tragem unele concluzii privind cultura organizațională şi sistemul organizațional.

Repartizarea şcolilor investigate după formele de expresie a culturii organizaționale (F. Stoll şi D. Hopkins) demonstrează că puține dintre ele sînt pregătite să implementeze schimbări ce ar viza dezvoltarea şi optimizarea proceselor. Reprezentarea grafică a situației arată astfel: *(vezi diagrama din pagina următoare).*

În majoritatea cazurilor relațiile dintre echipa de dirijare şi profesori sînt autoritare, iar stilul de lucru al managerilor este preponderent directiv. În 52% din şcoli gradul de implicare a profesorilor este mic, aceştia trăind o stare de incertitudine şi izolare. În constatările pe care le-am făcut ne-am ciocnit de un paradox: încercînd a

distinge, în baza trăsăturilor esenţiale, "şcolile dinamice" de "şcolile stagnante" (după Rosenhotz), am descoperit un tablou cu totul deosebit de cel descris în cercetările de referinţă. Conform acestora, "şcoala dinamică" se caracterizează printr-un grad înalt de consens al angajaţilor. Din interviurile cu directorii, am determinat însă că respectiva caracteristică este specifică majorităţii unităţilor de învăţământ incluse în investigaţie, care, în acelaşi timp, posedă preponderent caracteristici ale "şcolilor în stagnare". Explicaţia acestui paradox am găsit-o în examinarea atentă a caracteristicilor specifice "sistemelor mecanice" şi "sistemelor organice". Perseverenţa în loialitate şi supunere faţă de superiori era percepută şi interpretată de directori drept confirmare a unui "grad înalt de consens". Diagnosticarea ulterioară a culturii organizaţionale în instituţiile investigate ne-a permis să evidenţiem un fenomen sesizabil în majoritatea şcolilor: existenţa grupurilor mici, separate, adesea concurente, care luptă pentru supremaţie în organizaţie. Fenomenul s-a încetăţenit în literatura de specialitate cu denumirea de "balcanism". Relaţiile interpersonale, la prima vedere de colaborare, se dovedesc a fi de alt gen. Răspunsurile profesorilor (''fiecare trebuie să ştie doar pentru el", "nu vreau să lucrez pentru altcineva", "lucrează unii, iar roadele le culeg alţii") constituie mai degrabă un indicator al nedorinţei de a coopera. O astfel de cultură organizaţională încurajează o abordare superficială a schimbării. În consecinţă, un număr mare de instituţii de învăţământ implementează schimbările doar formal, pentru a face faţă controlului din partea organelor ierarhic superioare.

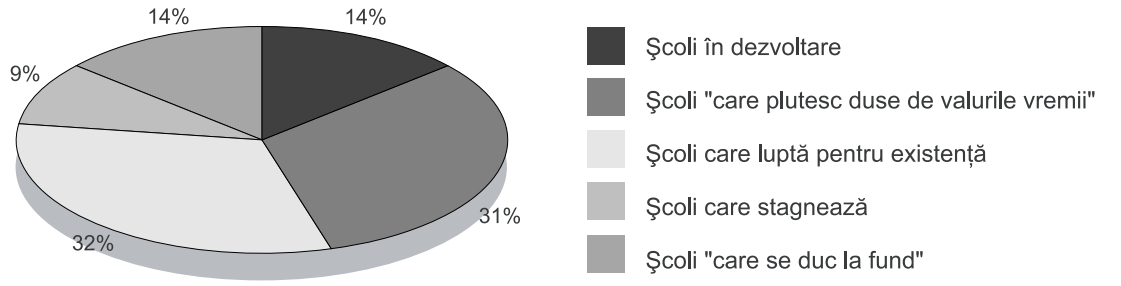
Un factor de succes este atitudinea actanţilor procesului educaţional faţă de schimbarea ce urmează a fi aplicată în practică. Mai bine de jumătate din participanţii la sondaj conştientizează necesitatea unor modificări în sistemul educaţional, consideră benefică implementarea curriculumului, dar, în acelaşi timp, sînt de părere că schimbările s-au produs foarte repede, nefiind gîndite şi concepute adecvat. Această opinie este susţinută de 55% din manageri.

Există, totodată, o serie de prejudecăţi, stereotipuri şi reprezentări de natură culturală, pe care le-am calificat drept blocaje în calea implementării curriculumului. Le menţionăm pe cele bifate cu "Adevărat" de majoritatea celor chestionaţi:

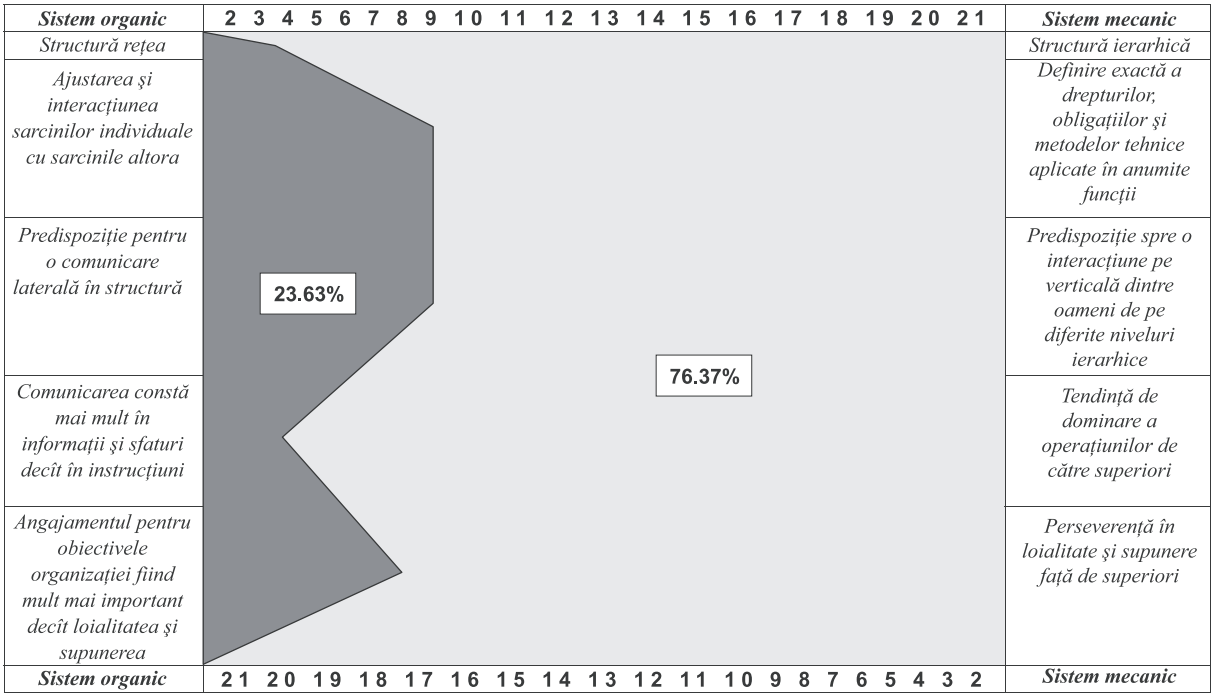
- disciplinele din ariile curriculare "Limbă şi comunicare", "Ştiinţe" sînt mai importante ca celelalte;
- este binevenită aplicarea obligatorie, în tot sistemul de învăţământ, a regulamentelor, materialelor didactice, aprobate la nivel central (promovarea omogenităţii: toţi să fim la fel);
- este evidentă ruptura dintre cercetarea pedagogică şi practica implementării curriculumului;
- elevul se subordonează necondiţionat profesorului;
- este necesar un control riguros în implementarea curriculumului;
- conflictele trebuie evitate (din această cauză rămîn nerezolvate).

Am analizat mediul educaţional din instituţiile de învăţământ investigate, aplicînd "Modelul ambianţei educaţionale întemeiat pe vectori" elaborat de I. Korceak. Rezultatele obţinute ne permit să concluzionăm următoarele:

1. Pentru majoritatea instituţiilor de învăţământ din localităţile rurale este caracteristic *mediul dogmatic,* definit de o pasivitate dependentă, manifestată prin conştiinciozitate, autocenzură, încredere neclintită în adevărurile proprii. De remarcat că acest tip de mediu s-a dovedit a fi cel mai răspîndit în diferite ţări şi epoci, deoarece educă un popor aservit şi docil – un obiect ideal pentru conducerea autoritară. Din caracteristicile prezentate conchidem că un astfel de mediu nu este favorabil implementării curriculumului.
2. Pentru instituţiile de învăţământ situate în localităţi urbane mari ori mici este specific *mediul educaţional favorabil carierei.* După cum susţine I. Korceak, principalele caracteristici ale personalităţii ce se formează într-o astfel de ambianţă ţin de consecvenţă, activism, iniţiativă, dar şi de duplicitate, de un "joc iscusit" şi o "mască potrivită", derivînd într-o ascensiune pe treptele carierei, obţinută prin vicleşug etc.
3. Aproximativ 18% din instituţiile investigate posedă caracteristicile unui *mediu tihnit, fără griji*. O astfel de ambianţă educaţională este specifică şcolilor ce promovează bunăvoinţa şi atitudinea "afectivă" faţă de copii, neţinînd cont de exigenţele de rigoare.



Cultura organizațională şi tipul de sistem organizațional se influențează reciproc, avînd un impact considerabil asupra implementării curriculumului. Am identificat în şcoli tipul de sistem în baza teoriei elaborate de Burns&Stalker. Reprezentarea grafică ilustrează rezultatele obținute.



În pofida cerințelor perioadei de tranziție, majoritatea instituțiilor preuniversitare sînt dominate de "sistemul mecanic". Linia frîntă indică numărul organizațiilor cărora le sînt specifice anumite caracteristici ale sistemelor "mecanice" şi/sau "organice". "Sistemul mecanic" se manifestă în proporție de 76,37% față de "sistemul organic", căruia îi revin doar 26,63%. În puține instituții de învățămînt atestăm o predispoziție pentru ajustarea şi interacțiunea sarcinilor individuale cu sarcinile altora, pentru o comunicare pe orizontală. Majoritatea instituțiilor păstrează structura ierarhică care impune un management clasic, mult prea rigid pentru realizarea schimbărilor. Prin urmare, dominarea unui "sistem mecanic" în organizațiile şcolare constituie o barieră în calea implementării eficiente şi calitative a curriculumului.

Condițiile interne ce țin de tipul sistemului organizațional, de caracteristicile esențiale ale culturii organizaționale şi ale mediului educațional sînt, în mare parte, *nefavorabile* implementării filozofiei curriculumului pe care se bazează toate celelalte componente curriculare, constituind un impediment în obținerea calității dorite a schimbării în învățămînt.

Conținutul, complexitatea implementării curriculumului impun alte valori şi principii pe care se construiesc relațiile în instituția de învățămînt. Fundamentele filozofice ale curriculumului şi principiile managementului implementării curriculumului nu trebuie să intre în contradicție. Mediul democratic şi creativ pe care urmează să-l edifice la ore profesorul trebuie să fie completat de mediul democratic şi creativ promovat în instituția de învățămînt de către manager. Mediul instituției va influența mediul educațional din clasa de elevi, acestea fiind în relație de dependență. Demersul didactic centrat pe elev necesită organizarea managementului centrat pe profesor. Transformarea elevului în subiect al procesului educațional la ore solicită transformarea cadrului didactic în subiect activ al managementului instituției. Axarea procesului managerial pe profesor înseamnă:

- centrarea pe autonomia cadrelor didactice;
- susținerea libertății şi extinderea rolului individualităților pentru beneficiul organizației (ceea ce înseamnă tolerarea ambiguității, independenței şi abilitatea de a înfrunta complexitatea);
- împuternicirea cadrelor didactice (motivarea pentru inițiative, dar şi asumarea responsabilității pentru consecințe).

Managerul şi echipa managerială urmează să se ocupe de ghidarea, încurajarea libertății cadrului didactic în acțiunile de programare şi dirijare a învățării, adică să stimuleze inițiativele şi responsabilitatea pentru rezultatele elevului, să orienteze activitatea instituției de învățămînt astfel încît fiecare angajat să fie un "agent al schimbării". Cultura organizațională şi valorile instituției devin domeniu de maxim interes al managementului de

succes în implementarea curriculumului, deoarece vizează schimbarea la cadrele didactice a percepţiei asupra procesului educaţional şi a mentalităţii, atitudinilor, relaţiilor. Cultura organizaţională se transformă într-o pîrghie importantă a managerilor, aceştia urmînd să conştientizeze rolul ce le revine în formarea culturii organizaţionale.

Implementarea curriculumului presupune, drept o condiţie *sine qua non,* un management eficient şi flexibil care să asigure nu numai funcţionarea, dar şi realizarea planificată a schimbărilor dezirabile. Din interviuri, am constatat că managerii văd rolul lor în implementarea curriculumului, în primul rînd, ca profesori la disciplina pe care o predau. Doar 5% din participanţii la sondaj consideră că trebuie să-şi asume rolul de dirijare şi sprijin al cadrelor didactice; 12% – de controlor (realizarea curriculumului însemnînd, în cele mai dese cazuri, realizarea părţii practice: lucrări de laborator, probe de evaluare etc.) şi 13,6% – cel de edificator al unei noi culturi organizaţionale.

Acţiunile managerilor în scopul implementării curriculumului deseori se reduc la activităţi de control şi (ca adevăraţi gospodari) de asigurare cu resurse materiale.

Dintre problemele procesului managerial identificate, le evidenţiem pe cele care, din punctul nostru de vedere, au impact direct asupra reuşitei implementării curriculumului la nivelul instituţiilor şcolare:

- improvizarea în detrimentul calităţii (îndeosebi în cadrul pregătirii şedinţelor de lucru);
- neasumarea responsabilităţii pentru bunul mers al lucrurilor (vina nereuşitei o poartă întotdeauna alţii – şefii şi, mai ales, subalternii);
- vehicularea ideii "nu se poate altfel/mai bine în condiţiile actuale";
- calificarea comunicării administrative drept mai importantă decît comunicarea profesională;
- lipsa iniţiativelor "de jos în sus".

Am constatat importanţa transformării directorului "administrator" (specific unui sistem birocratic şi centralizat) în director "manager" şi "lider educaţional", aşa cum ar fi indicat pentru implementarea curriculumului.

Participanţii la sondaj au menţionat că în perioada reformelor actuale rolurile manageriale în instituţia şcolară se extind direct proporţional cu dificultatea realizării acestora. Se solicită abilităţi deosebite pentru dirijare într-un climat de tensiuni şi incertitudine sporită, personalităţi capabile să analizeze şi să aplice idei novatoare ce ar modifica structurile organizaţionale şi mentalităţile.

Pentru a obţine schimbări calitative în unităţile de învăţămînt preuniversitar, este necesar a institui un mediu favorabil – o cultură organizaţională axată pe principii democratice, la edificarea căreia urmează să contribuie managerii prin valorificarea oportunităţilor şi potenţialului existent.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Chirică, S., *Psihologie organizaţională,* Casa de Editură şi Consultanţă STUDIUL ORGANIZĂRII, Cluj-Napoca, 1996.
2. Chiş, V., *Provocările pedagogiei contemporane,* Presa Universitară Clujeană, 2002.
3. Joiţa, E., *Pedagogie – Educaţie şi Curriculum,* Editura Universitaria Craiova, 2003.
4. Farmer, D.W., *Strategies for change,* Ed. Managing change in higher education, 1990.
5. Rotaru, A.; Prodan, A., *Managementul resurselor umane*, Editura Sedcom Libris, Iaşi, 1998.

Recenzenţi:
dr. hab. în pedagogie Vl. GUŢU,
dr. hab. în pedagogie N. SILISTRARU

Reformarea învăţământului universitar, dimensiune a integrării europene



Gheorghe **RUSNAC**

Universitatea de Stat din Moldova

Condiţiile de evoluţie a civilizaţiei umane la momentul actual determină integrarea drept una dintre dimensiunile majore ale dezvoltării. Necesitatea colaborării în scopul găsirii soluţiilor de rezolvare în comun a problemelor globale/regionale se impune cu insistenţă, astfel crearea unor comunităţi la nivel regional/continental şi nu numai este o realitate a timpului. Fixarea finalităţii reclamă stabilirea mecanismului de integrare. Fără a nega caracterul multiaspectual al procesului, reliefăm una dintre cele mai eficiente modalităţi – integrarea prin învăţământ. În această situaţie schimbarea unor accente în învăţământul universitar este cauzată atît de condiţiile externe cît şi de tendinţa sistemului educaţional din Republica Moldova de a se racorda la contextul european.

Crearea spaţiului educaţional unic constituie o premisă de bază a promovării valorilor europene, transformarea Europei în cea mai competitivă şi dinamică economie din lume, fundamentată pe cunoaştere, capabilă de o creştere economică durabilă cu mai multe locuri de muncă şi cu o coeziune socială mai mare. Pentru acest scop au pledat organizatorii Conferinţei de la Sorbona (25 mai 1998), la care au participat 4 ţări, ai Conferinţei de la Bologna (19 iunie 1999), la care au participat 29 de ţări. Participanţii la conferinţele Sorbona-Bologna au convenit asupra unor obiective comune care au declanşat crearea unui spaţiu educaţional unic.

Obiectivele prezentate determină axa strategică a Procesului de la Bologna:

1. Adoptarea unui sistem de diplome (titluri) comparabile întru recunoaşterea actelor şi perioadelor de studii.
2. Constituirea/crearea unui sistem al învăţământului superior bazat pe cicluri.
3. Implementarea sistemului de credite transferabile.
4. Asigurarea mobilităţii studenţilor, personalului academic şi administrativ.
5. Dezvoltarea cooperării europene întru asigurarea calităţii învăţământului superior.
6. Promovarea dimensiunilor europene în învăţământul superior.

În cadrul Conferinţei de la Praga (19 mai 2001), la care au participat 32 de ţări, au fost lansate încă trei obiective majore:

7. Învăţarea pe parcursul vieţii.
8. Învăţământul superior şi studenţii.
9. Promovarea caracterului atractiv al Spaţiului European al Instituţiilor Superioare (SEIS).

Conferinţa de la Berlin (19 septembrie 2003) a pus accent pe necesitatea valorificării eficiente a funcţiei de cercetare pe care o îndeplineşte învăţământul universitar. Îmbinarea reuşită a cercetării cu procesul de formare profesională iniţială şi continuă este un deziderat impus de principiul educaţiei realizate în epoca industrială şi postmodernă – educaţia prin şi pentru ştiinţă. Din acest considerent, a fost formulat încă un obiectiv strategic în dezvoltarea învăţământului superior european.

10. Studiile de doctorat vor constitui cel de-al treilea ciclu al învăţământului superior.

În aşa mod SEIS va beneficia de sinergiile spaţiului European al Cercetării, consolidînd o societate bazată pe cunoaştere.

Procesul de integrare europeană prin învățământ conturează tridimensionalitatea: acțiuni realizate la nivel european, acțiuni realizate la nivel național şi acțiuni realizate în cadrul instituțiilor de învățământ superior. Dacă organismelor europene şi naționale de resort le revine sarcina de a stabili/accepta direcțiile strategice ale dezvoltării instituționale, a coordona cadrul legislativ, a rezolva problemele asigurării financiare şi cele ce țin de buna funcționare a sistemului, atunci instituțiile sînt mediul în care obiectivele generale conturează activități concrete, determinînd perspectivele unor schimbări majore. Reuşita integrării depinde, în mare parte, de responsabilitatea instituțiilor de învățământ superior şi de calitatea serviciilor educaționale prestate de către acestea.

În scopul realizării prevederilor Procesului de la Bologna, Universitatea de Stat din Moldova (USM) s-a implicat plenar în elaborarea unor documente, precum:

- *Strategia învățământului superior din Republica Moldova în contextul Procesului de la Bologna*;
- Programul de implementare a Strategiei;
- Conceptul nomenclatorului de domenii şi specializări, elaborat în baza clasificatorului-tip UNESCO-1997;
- Noul Cod legislativ în domeniul educațional;
- Concepția standardelor de formare profesională inițială şi continuă şi metodologia curriculumului universitar.

Dezvoltarea strategică a USM în direcția reformării învățământului superior prin realizarea dimensiunilor europene reiese din anumite priorități:

- conturarea unei optici moderne asupra rolului învățământului universitar;
- crearea unui mediu universitar favorabil procesului de integrare europeană;
- formarea atitudinii pozitive a societății față de învățământul superior;
- asigurarea şanselor egale la educație;
- dezvoltarea competențelor necesare integrării socioprofesionale de succes;
- asigurarea continuității între nivelurile sistemului de învățământ;
- sincronizarea formării inițiale cu formarea continuă prin realizarea învățământului pe parcursul întregii vieți;
- constituirea învățământului continuu sistemic pentru personalul didactic universitar.

O prioritate este promovarea imaginii universităților ca promotori ai valorilor, educația fiind apreciată ca valoare fundamentală ce asigură şanse egale de integrare socioprofesională. Schimbarea de accente, formarea de atitudini pozitive față de studii/învățământ în universități, diseminarea acestora în societate, pot avea sorți de izbîndă întru aprecierea de către comunitate a educației drept factor primordial şi determinant al progresului sociocultural şi economic.

O altă prioritate în reformarea învățământului superior constă în edificarea unui mediu universitar favorabil procesului de integrare europeană, prin informarea studenților şi a personalului didactic despre fenomen, prin promovarea unor valori europene şi crearea mecanismelor funcționale care să asigure condiții necesare aderării.

În contextul actual se impune şi oferirea şanselor egale la educație, cerință socială majoră care îşi va găsi reflectare în strategia dezvoltării instituțiilor de învățământ, în general, şi a misiunii fiecărei universități, în particular. Realizarea respectivului deziderat va influența toate aspectele procesului didactic, precum şi toți actanții implicați în proces. Această prevedere este în strînsă legătură cu asigurarea condițiilor de realizare a continuității între nivelurile sistemului de învățământ, ținînd cont de specificul funcționării sistemului de învățământ din Republica Moldova şi dificultățile cu care se confruntă, precum şi de efectele dificultăților reflectate în eterogenitatea pregătirii generale a celor ce doresc să-şi facă studiile în instituțiile de învățământ superior.

Instruirea niciodată nu a fost un scop în sine. Ea a avut finalități cu caracter social bine definit. În condițiile actuale piața forței de muncă înaintează noi rigori. Se pune accent pe prezența competențelor profesionale. Circumstanțele în care funcționează multe întreprinderi îi solicită angajatului/tînărului specialist demonstrarea imediată a unui randament sporit, factor ce reclamă universităților schimbări serioase în strategia formării profesionale inițiale. Reconceptualizarea procesului va însemna, în primul rînd, axarea pregătirii profesionale pe formarea de competențe. În acest context, instituțiile vor colabora mai eficient cu angajatorii care trebuie să participe la determinarea conținutului unor specializări mai înguste, la crearea condițiilor de realizare a stagiilor de practică, la finanțarea procesului de pregătire a cadrelor. Lipsa unor tradiții în acest sens, cît şi slaba legătură cu absolvenții, impun noi dimensiuni ale marketingului şi managementului strategic al universităților.

În cazul rezolvării problemelor punctate mai sus instituțiile de învățământ superior vor realiza una dintre direcțiile strategice importante: asigurarea posibilităților de inserție pe piața muncii prin integrare socioprofesională, finalitate ce va contribui la conturarea unei alte priorități – sincronizarea formării inițiale cu formarea continuă. Deja în universitate, tînărul trebuie să-şi formeze competența de dezvoltare continuă, care presupune atît abilitatea de a identifica perspectivele domeniului profesional, cît şi capacitatea de a depăşi problemele şi de a învăța în ritmul evoluției domeniului dat. Prin studiile efectuate în ciclul doi (de master) universitățile vor oferi absolvenților şansa de a reveni la Alma Mater, în funcție de condițiile evoluției carierei, fie pentru aprofundare în specialitate sau recalificare.

În această ordine de idei, vom menționa că o prioritate a universităților va rămîne instruirea continuă

a cadrelor didactice universitare, cu caracter ştiinţific fundamentat.

Remanierile conceptuale ale învăţământului universitar se vor face prin prisma remanierilor de structură. Pentru aderarea la spaţiul unic european este nevoie să acceptăm structura propusă de Procesul de la Bologna (3+2+3). Primul ciclu se va termina cu atribuirea titlului de licenţiat (bachelor), al doilea ciclu – cu atribuirea titlului de master. Reieşind din argumentele prezentate în cadrul Conferinţei de la Berlin, studiile de doctorat vor fi încadrate, de asemenea, în contextul învăţământului universitar. Aceste remanieri structurale implică schimbări esenţiale în procesul de formare profesională iniţială şi continuă, dacă apreciem ciclul doi drept una dintre modalităţile de dezvoltare a carierei. Schimbările se vor referi la:

- determinarea finalităţilor ciclurilor învăţământului universitar (titlurilor/gradelor);
- elaborarea curriculei pentru fiecare ciclu;
- eşalonarea judicioasă a disciplinelor în programele de studii;
- delimitarea programelor de formare **(A)** şi de pregătire aplicativă **(B)**;
- promovarea unei noi viziuni asupra studiilor de doctorat.

Aderarea la Procesul de la Bologna prevede promovarea sistemului de recunoaştere a titlurilor şi perioadelor de studii. În acest scop, instituţiile de comun acord cu organele administrative statale de resort:

– vor elabora un cadru de calificări/titluri comparabile, bine definite;
– vor pregăti Suplimentul la Diplomă (începînd cu anul 2005) pentru fiecare absolvent, în limba de stat şi una din limbile de circulaţie europeană, cu informaţii detaliate despre:
  - instituţia de învăţământ;
  - nivelul de studii (ciclul);
  - statutul academic al titlului obţinut;
  - ascensiunea academică;
  - statutul profesional;
  - conţinutul studiilor;
  - competenţele formate;
  - sistemul învăţământului naţional etc.

Documentul respectiv va spori posibilităţile de angajare în cîmpul muncii şi va facilita recunoaşterea realizărilor academice pentru studiile ulterioare.

Una dintre direcţiile prioritare ale integrării europene prin învăţământ o constituie asigurarea calităţii studiilor superioare. Calitatea învăţământului superior s-a dovedit a fi inima edificării spaţiului european al învăţământului superior. Responsabilitatea pentru calitate revine fiecărei instituţii în parte, ceea ce serveşte drept bază pentru responsabilizarea reală a sistemului academic în cadrul sistemului naţional de asigurare a calităţii, în această direcţie fiind trasate următoarele obiective:

- crearea sistemului instituţional de management al calităţii;
- elaborarea planului instituţional de calitate;
- elaborarea standardelor/indicatorilor de calitate;
- perfecţionarea sistemului universitar de evaluare;
- formarea culturii universitare de calitate.

Asigurarea calităţii cît şi alte prevederi ale Procesului de la Bologna presupune constituirea unor mecanisme de realizare a acestor exigenţe:

- autonomia universitară şi libertatea academică;
- cooperare la nivel naţional, european şi internaţional;
- asigurarea suportului financiar necesar promovării remanierilor structurale şi funcţionale;
- asigurarea suportului logistic al remanierilor;
- asigurarea ciclurilor doi şi trei cu personal didactic;
- motivarea şi formarea personalului didactic pentru învăţământul superior;
- corelarea formării profesionale iniţiale (FPI) cu necesităţile reale ale pieţei muncii.

Universităţile dintotdeauna şi-au axat activitatea pe îndeplinirea a trei funcţii fundamentale: instruire, educaţie, cercetare. Rolul cercetării în contextul perioadei actuale creşte considerabil. Crearea spaţiului educaţional european bazat pe cunoaştere presupune îmbinarea adecvată a formării profesionale iniţiale şi cercetării, motiv pentru care studiile de doctorat sînt incluse în cadrul învăţământului universitar (ciclul trei). Universităţile îşi vor revedea strategia realizării cercetărilor ştiinţifice din perspectiva dată. În acest sens, se conturează necesitatea reliefării unor noi direcţii:

- stabilirea priorităţilor cercetării în cadrul universităţii;
- susţinerea/dezvoltarea structurilor instituţionale de cercetare;
- stabilirea mecanismului conexiunii: nevoi ale economiei naţionale-cercetare-formare profesională iniţială-piaţa muncii;
- dezvoltarea curriculumului universitar în baza rezultatelor cercetării;
- participarea în proiecte de cercetare la nivel naţional şi internaţional;
- includerea studiilor de doctorat în structura învăţământului universitar (ciclul trei).

Reformarea învăţământului superior din Republica Moldova, sub aspectul remanierilor de structură şi al reconceptualizării formării profesionale iniţiale, este influenţat de procesul integrării europene. Procesul de la Bologna constituie o realitate a zilelor noastre, determinată de contextele socioeconomic, politic, cultural ale vieţii comunităţii europene. Tendinţa de aderare şi implicare în acest proces presupune noi responsabilităţi dictate de noi obiective şi probleme. Dar efortul merită a fi susţinut, deoarece este orientat spre prosperarea socială şi crearea condiţiilor optime de integrare socioprofesională a tinerilor din Republica Moldova.

Evaluarea rezultatelor şcolare: o altă perspectivă de abordare



Maria **HADÂRCĂ**

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

1. Unele consideraţii privind modalitatea actuală de evaluare a rezultatelor şcolare

A vorbi despre evaluarea rezultatelor şcolare înseamnă a ridica o problemă deosebit de complexă, întrucît factorii puşi în joc sînt multipli şi greu de separat, aici interacţionînd toate subsistemele sistemului general de evaluare. De altfel, mulţimea de calificative atribuite evaluării pedagogice – diagnostică/predictivă, continuă/formativă, sumativă/normativă, iniţială/finală, internă/externă, criterială etc. – relevă, pe de o parte, complexitatea, multiaspectualitatea şi diversitatea actului evaluativ, iar, pe de altă parte, multitudinea de viziuni şi opinii asupra acestui domeniu important al educaţiei.

Modalitatea actuală de apreciere a rezultatelor şcolare derivă din modelul evaluării bazate pe obiective pedagogice (elaborat de Tyler şi dezvoltat de Mager), strategie adoptată o dată cu declanşarea reformei şcolare în învăţămîntul preuniversitar din Republica Moldova.

Principala caracteristică a modalităţii date este că actul evaluativ, conceput ca parte integrantă a procesului de învăţămînt, se axează pe obiectivele de predare-învăţare, acestea fiind urmărite atît prin evaluările interne, desfăşurate la nivel de clasă, cît şi prin cele externe, aplicate de factorii instituţionali la finele unei trepte de şcolaritate. O altă caracteristică de bază vizează legătura strînsă care trebuie să existe între activităţile de predare, învăţare şi evaluare. Fiind proiectate concomitent, acestea formează un proces unic, integrat.

Cea de-a treia caracteristică a sistemului actual de evaluare de la noi ţine de realizarea practică a respectivului concept, de modul de funcţionare a evaluării şi de aplicarea acesteia în unităţile şcolare. Deşi la nivel conceptual lucrurile par a fi clare, la nivel de realizare există mai multe nelămuriri: Care este totuşi obiectul evaluării? Cum poate fi corelată evaluarea internă cu cea externă? Ce metodologie trebuie aplicată în acest scop? În ce bază trebuie făcută aprecierea? etc., provocînd multiple disfunctionalităţi în practica de evaluare care se desfăşoară într-un mod incoerent, defectuos şi chiar păgubos, această stare de lucruri fiind determinată de o serie de factori obiectivi şi subiectivi, cum ar fi:

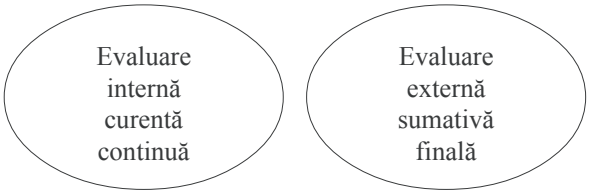
- ambiguitatea explicitării şi implementării conceptului de evaluare prin obiective;
- neglijarea rolului evaluării formative, axată pe proces, ca factor primordial în eficientizarea activităţii de formare/evaluare a rezultatelor elevilor;
- lipsa unei metodologii clare de evaluare în bază de obiective şi de aplicare a acesteia la nivelul unităţii şcolare;
- numărul exagerat de obiective de predat şi, respectiv, de evaluat;
- discordanţele de ordin conceptual şi metodologic dintre evaluările interne şi cele externe;
- necorelarea acţiunilor de evaluare cu finalităţile macro- şi microstructurale ale sistemului şi procesului de învăţămînt;
- lipsa unor instrumente adecvate de evaluare şi a unor criterii unitare de apreciere a rezultatelor şcolare;
- inabilitatea cadrelor didactice de a evalua rezultatele şcolare ale elevilor pe nou, în bază de obiective curriculare etc.

Această analiză sumară a actualului sistem de evaluare subliniază, pe de o parte, specificitatea noii modalităţi de evaluare, iar, pe de altă parte, scoate în evidenţă dificultăţile şi deficienţele legate de implementarea modelului de evaluare prin obiective, dar şi inadecvarea, ineficienţa lui pentru subsistemul evaluarea rezultatelor şcolare, aşa cum reiese din studiul rezultatelor obţinute prin examenele desfăşurate în ultimii ani, rezultate care nu sînt nici relevante, nici semnificative pentru procesul şi sistemul de învăţămînt. Or, evaluarea unor obiective care au dirijat predarea-învăţarea nu reflectă eficienţa şi rezultatele procesului de învăţămînt, întrucît nu vizează în mod direct finalităţile educaţionale, adică nu arată care sînt efectele reale ale acestui proces. Se pare că pentru sistemul nostru de învăţămînt nici nu prea contează care este nivelul rezultatelor şi cît de eficient este procesul care produce/trebuie să producă rezultate şcolare, o dată ce, din toate modelele cunoscute astăzi în lume, a fost ales anume acest model, care verifică doar obiectivele pedagogice. Se creează impresia că atît structurile instituţionale cît şi practicienii au uitat sau au pierdut din vedere finalităţile educaţionale formulate la începutul reformei, la nivel de sistem şi de proces, fiind preocupaţi doar de operaţionalizarea obiectivelor pedagogice şi de

verificarea gradului de atingere a acestora, nu şi de efecte în termeni de rezultate şcolare şi de eficacitatea, în general, a sistemului şi a procesului. Astfel, constatăm că la nivelul învăţămîntului preuniversitar de la noi se realizează practic un învăţămînt fără finalităţi educaţionale şi deci fără rezultate, dat fiind faptul că nu acestea constituie obiectul evaluării pedagogice, iar evaluarea şcolară funcţionează, de fapt, ca două sisteme paralele:

- pe de o parte, există o evaluare internă/curentă/continuă, care nu se ştie ce urmăreşte, realizată de profesorii practicieni la nivel de clasă şi de unitate şcolară (aşa cum ei o înţeleg, fiindcă nu au o concepţie şi nici o metodologie clară de evaluare) mai mult în baza conţinuturilor predate (cum ştiu să o facă tradiţional) decît a obiectivelor de referinţă (cum o cere conceptul modern de curriculum), care sînt mult prea numeroase, adeseori vagi şi neevaluabile;
- pe de altă parte, există o evaluare externă/finală/sumativă, proiectată şi administrată, mai mult sau mai puţin corect în baza unor standarde de evaluare (cunoscute doar de conceptorii de teste, nu şi de profesorii-evaluatori, întrucît nu au fost publicate) şi a obiectivelor-cadru.

Între aceste două sisteme paralele de evaluare nu există o relaţie directă, de interdependenţă, cum ar fi normal; ele nu se integrează în sine şi în proces, cum o cere conceptul modern de evaluare, nu se intersectează şi nici nu se influenţează reciproc, pînă în momentul apropierii evaluării finale, prin examene, la sfîrşit de ciclu, cînd apar programele de examen, iar profesorii sînt nevoiţi să abandoneze curriculumul, pentru a-şi pregăti cît de cît elevii în acest scop (de unde vine şi solicitarea din partea profesorilor de a publica programele de examen la început de an şcolar). Altfel spus, între evaluările interne, realizate la nivel de unitate şcolară, şi cele externe, aplicate de factorii decizionali, există mari diferenţe şi chiar discordanţe atît din punct de vedere conceptual cît şi metodologic, resimţite mai ales de elevi (dar şi de profesorii-evaluatori care se conduc doar de obiectivele de referinţă, multe şi mărunte, şi nu ştiu spre ce finalităţi educaţionale concrete trebuie să-şi canalizeze eforturile), iar rezultatele evaluării continue efectuate pe parcursul anului şcolar nu influenţează în nici un fel rezultatele şcolare finale de la examene. Situaţia descrisă mai sus poate fi reprezentată grafic în felul următor:



Această stare de lucruri pune în evidenţă faptul că noul sistem de evaluare (dar există oare un sistem?) este unul dezintegrat, descompus, axat doar pe un proces de evaluări curente/sumative, în care evaluarea formativă încă nu şi-a găsit locul, ceea ce, în opinia noastră, este de neconceput pentru un învăţămînt formativ; un fenomen anormal şi chiar paradoxal pentru un sistem educaţional, al cărui scop declarat este formarea-dezvoltarea personalităţii celui care învaţă. În primul rînd, această situaţie este incorectă, pentru că nu include în procesul educaţional evaluarea formativă, reperul de bază şi mijlocul cel mai eficient de formare-dezvoltare a competenţelor elevilor. Or, evaluarea curentă/formativă îşi are rostul şi există tocmai pentru a sprijini activitatea de formare/dezvoltare şi, implicit, evaluarea finală/normativă, adică pentru a-l ajuta pe elev să se formeze şi să se pregătească pentru etapa evaluării finale, de certificare. Aceste două tipuri de evaluare trebuie să se integreze şi să lucreze în aceeaşi direcţie, să conducă elevii spre aceleaşi finalităţi, exprimate în termeni de competenţe de bază, altfel una fără cealaltă nu are practic nici un sens. În al doilea rînd, dezintegrarea constatată la nivelul sistemului actual de evaluare semnalează că, de fapt, evaluarea şcolară modernă integrată de conceptul de curriculum, în procesul de învăţămînt, practic, nu funcţionează, ceea ce reprezintă un fenomen şi mai îngrijorător pentru întreg sistemul educaţional reformat.

Pe de altă parte, atîta timp cît evaluările interne, axate pe procesul educaţional, şi cele externe, finale, axate pe produsul sistemului de învăţămînt, verifică doar intenţiile pedagogice, adică obiectivele şi conţinuturile de predare, şi nu rezultatele reale ale procesului, raportate la finalităţile educaţionale generale, putem afirma că sistemul nostru realizează un învăţămînt fără scop.

2. Premise pentru adoptarea unei noi strategii de evaluare a rezultatelor şcolare

Pornind de la practica evaluării în sistemul nostru de învăţămînt şi de la autori de referinţă – G. de Landsheere, J. Vogler, X. Roegiers, G. Meyer ş. a., considerăm că strategia de evaluare prin obiective trebuie recunoscută ca inadecvată, nefuncţională şi contraproductivă pentru subsistemul evaluarea rezultatelor şcolare, fapt ce impune necesitatea adoptării unei noi strategii de evaluare care să vizeze în mod expres rezultatele învăţării.

În această ordine de idei, conceptul evaluării şcolare elaborat de autori din Republica Moldova – Vl. Pâslaru, A. Raileanu, V. Cabac ş. a. – stabileşte că problema evaluării rezultatelor şcolare ar trebui abordată dintr-o altă perspectivă, cea a unor finalităţi educaţionale concrete sau a unor obiective terminale, concretizate într-un

sistem de competenţe de bază, proiectate de curriculumul şcolar, ca valori ale procesului educaţional şi ca produse ale sistemului de învăţămînt. Pe aceste valori/finalităţi educaţionale, exprimate în termeni de competenţe, trebuie să se centreze noua strategie de evaluare a rezultatelor şcolare, competenţele constituind axa verticală şi cea orizontală a procesului de formare, dar şi a celui de evaluare. Această nouă viziune asupra evaluării rezultatelor şcolare se înscrie în teoria curriculumului, deci, nu sugerează abandonarea obiectivelor curriculare, ci, din contra, prevede selectarea şi integrarea lor (cunoştinţe+capacităţi+atitudini) într-un sistem esenţializat de obiective terminale, din care să derive o listă de competenţe de format-evaluat pe parcursul unui an sau treaptă de şcolaritate şi care să fie considerate drept finalităţi concrete, rezultate finale ale procesului educaţional. Astfel, demersul educaţional va fi dirijat de scopuri pedagogice mult mai clare, iar eforturile didactice vor fi canalizate esenţialmente spre atingerea unor rezultate finale concrete – competenţele proiectate de curriculumul şcolar, acestea fiind şi punctul de pornire în evaluare.

Apare însă întrebarea logică: cum să obţinem competenţe, cînd avem un curriculum şcolar structurat pe obiective? Răspunsul este următorul: competenţele sînt prezente, în filigran, în actualele obiective curriculare, în special la disciplinele limbi materne, limbi străine, educaţie tehnologică ş. a. Este necesar doar ca ele să fie selectate, structurate pe clase, corelate cu standardele de predare/învăţare şi incluse într-un document-programă de evaluare. De exemplu, în baza obiectivelor generale, a obiectivelor-cadru pot fi stabilite competenţele de bază, specifice fiecărei discipline şcolare, din care vor deriva subcompetenţele prevăzute a fi formate într-un an de studii (4-5 competenţe, mult mai puţine decît actualele obiective de referinţă). Eşalonate pe ani şi cicluri de şcolaritate, ele vor constitui sistemul de competenţe de format-evaluat prin conţinuturi adecvate şi situaţii didactice de învăţare/formare/dezvoltare care să permită achiziţionarea lor.

Lista competenţelor însă trebuie selectată cu mult discernămînt pedagogic, de către grupuri de experţi în curriculum şi în evaluare, pentru ca, pornind de la specificul fiecărei discipline şcolare, această listă să corespundă, în primul rînd, nevoilor de viitor de formare ale elevilor şi, în al doilea rînd, cerinţelor societăţii. Competenţele de bază vor fi urmărite, pe verticală şi orizontală, prin toate activităţile de predare-învăţare-evaluare, ele constituind axa învăţării, astfel încît, în final, să fie supuse evaluării în vederea certificării.

În această perspectivă, la nivelul evaluării didactice trebuie să se producă o dublă integrare: pe de o parte, o integralizare a evaluării în procesul de formare, iar pe de altă parte, o integrare în sine a celor două tipuri de evaluare (formativă + normativă), astfel încît una să lucreze pentru cealaltă şi să urmărească stabilizarea competenţelor formate, iar întreg procesul să conducă la creşterea nivelului de competenţă şi a succesului şcolar, în general.

Integrarea dată poate să se producă pe două căi:

- una, pornind dinspre evaluarea internă/continuă/formativă, realizată de profesor la clasă, care trebuie să urmărească formarea/evaluarea de competenţe şi să ţintească atingerea unor standarde de performanţă pentru competenţele vizate, astfel încît acestea să fie bine stabilizate şi conforme cu normele prestabilite;
- alta, provenind dinspre evaluarea externă/finală/normativă, axată pe verificarea, la anumite etape, a nivelului de performanţă atins în formarea competenţelor stabilite prin curriculum, care să se realizeze atît de profesori şi/sau de administraţia şcolilor, în cadrul unor evaluări normative parţiale, cît şi de factorii decizionali, în cadrul evaluărilor normative finale, şi să măsoare/aprecieze dacă aceste rezultate ale procesului sînt conforme cu norma.

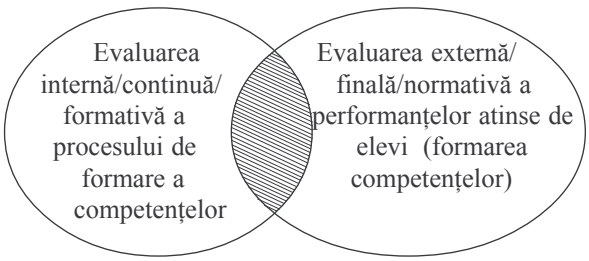
Drept fundament pentru integrarea celor două tipuri de evaluare vor servi următoarele componente ale evaluării:

1. Lista comună a competenţelor de bază, extrasă în mod sintetic din obiectivele curriculare, care vor fi urmărite prin activităţile de formare-evaluare.
2. Cadrul normativ unic, stabilit prin norme, principii, criterii, indicatori şi descriptori de performanţă, care trebuie să fie unul transparent, cunoscut şi respectat de toţi cei implicaţi în evaluare: factori de decizie, profesori, elevi şi chiar părinţi.

Integrarea celor două tipuri de evaluare urmează să se producă pe tot parcursul procesului de predare-învăţare, prin raportarea rezultatelor evaluării formative, fără note, la criteriile evaluării normative, acestea fiind cunoscute de elevi, stimulînd învăţarea şi motivînd nevoia de formare pînă la nivelul de corespundere cu norma, cu standardele educaţionale. În cadrul modelului integrat de evaluare vor fi notate doar evaluările normative, atunci cînd profesorul va considera că o competenţă este deja stabilizată şi o poate supune evaluării. În felul acesta, va dispărea stresul de fiecare zi atît din partea elevilor (că nu ştiu încă să răspundă solicitărilor) cît şi din partea profesorilor (că nu au încă pentru ce da note), iar cele două evaluări vor fuziona şi vor lucra în aceeaşi direcţie, condiţionîndu-se şi influenţîndu-se reciproc, urmărind acelaşi scop: creşterea nivelului de competenţe şi, implicit, de performanţe ale elevilor. La sfîrşitul fiecărei serii de lecţii (egală cu o perioadă de formare a unei competenţe) profesorul va organiza evaluări secvenţiale, cu caracter normativ, prin care va verifica nivelul de competenţă atins, făcînd referinţă la aceleaşi

criterii ale evaluării normative, stabilind, prin calificative sau note, nivelul de performanţă la care au ajuns elevii în perioada respectivă de formare. Astfel, modelul integrat de evaluare a rezultatelor şcolare din perspectiva competenţelor va conduce nu numai la integrarea cu adevărat a evaluării în procesul educaţional, cum o cere spiritul reformei, ci şi la creşterea rolului şi a ponderii evaluării fomative, la instituţionalizarea acesteia în vederea luării în considerare, pe viitor, a rezultatelor evaluării formative la evaluarea finală, de certificare.

Imaginea grafică a unei evaluări integrate (în sine şi în proces) a rezultatelor şcolare în termeni de competenţe ar putea fi reprezentată astfel:



zona haşurată desemnînd obiectul comun al celor două tipuri de evaluare – competenţele – şi cadrul normativ unic, la care se raportează ambele evaluări şi, implicit, toţi actorii evaluării.

De ce este nevoie de o altă abordare a problemei evaluării rezultatelor şcolare?

1. În primul rînd, pentru că evaluarea didactică, aşa cum au demonstrat-o cercetările cele mai recente din domeniul docimologiei, trebuie să se axeze pe rezultatele învăţării şi să vizeze finalităţile educaţionale (nu obiectivele care sînt doar nişte intenţii pedagogice) asumate la nivel de politică educaţională şi realizate în toate stadiile procesului de predare învăţare (context – intrare – proces – produs). Pe scurt, evaluarea trebuie să verifice gradul/nivelul de realizare a activităţii de formare/dezvoltare a personalităţii elevului (= competenţele formate pe parcursul învăţării), prin raportarea acestora la anumite norme/criterii de apreciere, plecînd de la indicatori de rezultate obiectivi.
2. În al doilea rînd, se pare că strategia de evaluare prin obiective a condus activitatea de predare–învăţare–evaluare într-un cerc închis: la predare se urmăresc nişte obiective pedagogice, adeseori nesemnificative pentru elevi şi pentru societate, iar la evaluare se verifică dacă aceleaşi obiective au fost atinse, fără a se analiza care sînt rezultatele efective ale procesului educaţional, cît de productive, relevante şi semnificative sînt ele pentru toţi cei implicaţi în proces.
3. În al treilea rînd, obiectivele sînt ale profesorului, nu şi ale elevului, ceea ce nu cadrează cu un învăţămînt formativ, centrat pe elev, pe nevoile de formare ale acestuia. De fapt, cu ce se alege elevul din toţi anii de şcolaritate? Adevărul este că elevii ies din şcoală fără a şti să se servească de ceea ce au învăţat, adică nu posedă abilităţile necesare de integrare a cunoştinţelor şi capacităţilor formate în situaţii reale de viaţă. În acest context, abordarea unei pedagogii fundamentate pe formarea/evaluarea competenţelor reprezintă o soluţie viabilă, racordată la cerinţele unui învăţămînt formativ, la interesele elevului şi ale societăţii. Or, dacă este adevărat că şcoala pregăteşte tinerii pentru viaţă, pentru inserţia lor socială, atunci ar trebui să-i şi formeze în acest scop şi să le dea, prin intermediul curriculumurilor disciplinare, competenţele necesare în viaţa de adult.

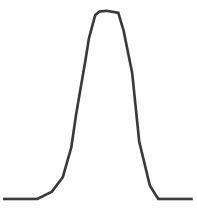
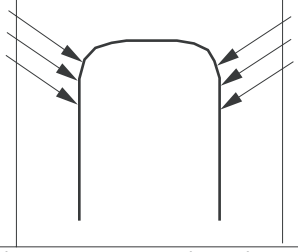
De remarcat, astăzi cele mai avansate sisteme educaţionale din Europa (Franţa, Belgia, Olanda ş.a.) au adoptat deja un învăţămînt bazat pe competenţe, atît la nivelul predării/învăţării cît şi la cel al evaluării. Altfel spus, pedagogia prin obiective cedează locul unei pedagogii mai pragmatice, mai funcţionale, orientate spre finalităţi concrete, care vizează, în primul rînd, formarea/evaluarea competenţelor şcolare. De altfel, însuşi B.S. Bloom, părintele pedagogiei prin obiective, recunoscînd, la un moment dat, justeţea celor mai multe dintre criticile aduse acesteia, cum ar fi atomizarea curriculumului, mulţimea de obiective, lipsa de semnificaţie a acestora pentru elev, finalităţi neclare ş. a., a propus reorientarea educaţiei spre finalităţi mai concrete, mai pragmatice, prin "transformarea intenţiilor pedagogice în obiective de competenţe".

Avantajele care se prefigurează în urma trecerii de la evaluarea sumativă/finală în bază de obiective la evaluarea normativă/criterială în bază de competenţe proiectate a fi formate prin curriculumul şcolar pe parcursul unui ciclu de învăţare ar fi următoarele:

- redefinirea obiectului evaluării în termeni de finalităţi educaţionale, exprimate în competenţe necesare şi utile elevului, în scopul determinării rezultatelor obţinute prin procesul educaţional;
- dezvoltarea curriculumului pe linia esenţializării componentei obiective şi a concretizării acestora în finalităţile educaţionale, exprimate în termeni de competenţe;
- reactivarea învăţămîntului diferenţiat şi centrarea activităţilor de predare-învăţare-evaluare pe finalităţi concrete ale educaţiei, pe asigurarea succesului şcolar pentru toţi;
- integrarea celor două tipuri de evaluare, în sine şi în proces, şi punerea evaluării în serviciul formării personalităţii elevului, în scopul

urmăririi progresului şcolar pe tot parcursul învăţării;
– transparenţa actului evaluativ, prin elaborarea unui cadru normativ (criterii de evaluare, indicatori/descriptori de performanţă) cunoscut şi aplicat de toţi;
– asigurarea caracterului funcţional al învăţământului, prin deschiderea acestuia spre necesităţile de formare ale elevului şi spre cerinţele vieţii.

Avantajele trecerii de la evaluarea prin obiective la evaluarea rezultatelor şcolare în bază de competenţe ar putea fi redată grafic în felul următor:

Învăţământ bazat pe obiective	**Evaluarea în baza obiectivelor**	Lista obiectivelor	Învăţământ bazat pe competenţe	**Evaluarea în baza competenţelor**	Lista competenţelor
Activităţi identice de învăţare	Norma 		Activităţi diferenţiate de învăţare	Norma 	Activităţi de evaluare formativă, informativă, coevaluare, autoevaluare
Rezultate diferenţiate, în care norma este o excepţie			**Rezultate identice sau aproape identice conforme cu norma**		

După cum se vede din prezentarea grafică, efectele celor două tipuri de abordare pedagogică a formării-evaluării elevilor – din perspectiva obiectivelor şi din perspectiva competenţelor – sînt total diferite. În primul caz, pedagogia prin obiective impune un învăţământ neindividualizat, axat, în fond, pe activităţi identice de învăţare, care produce rezultate puternic diferenţiate. Rezultatele, distribuite pe linia valorilor, de la 1 la 10, iau forma curbei lui Gauss, frumoasă în aparenţă, dar dezastruoasă pentru cei mai mulţi elevi şi profesori, unde norma este o excepţie, fiind atinsă doar de foarte puţini (cei mai buni elevi), în timp ce majoritatea înregistrează, de cele mai dese ori, rezultate joase sau chiar insuccese.

Din contra, în cazul adoptării unui învăţământ fundamentat pe competenţe, abordarea pedagogică se axează pe activităţi diferenţiate de învăţare/formare şi vizează stăpînirea de către fiecare elev a competenţelor de bază proiectate prin curriculumul disciplinar, aceasta conducînd la sporirea eficienţei demersului educaţional, la creşterea nivelului de reuşită individuală, la diminuarea ratei eşecului şcolar şi, în consecinţă, la obţinerea unor rezultate identice sau aproape identice în ceea ce priveşte norma de atins.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Concepţia evaluării rezultatelor şcolare în învăţământul preuniversitar*. (Proiect) Coord. Vl. Pâslaru.
2. Cristea, S., *Dicţionar de pedagogie*, Editura Litera, Chişinău, 2002.
3. Cucoş, C.; Cristea, S., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 1998.
4. Landsheere, G., *Evaluarea continuă a elevilor şi examenele.* Manual de docimologie, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975.
5. Meyer, G., *De ce şi cum evaluăm*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
6. Minder, M., *Didactica funcţională*, Editura Cartier, Chişinău, 2003.
7. Pâslaru, Vl., *Principiul pozitiv al educaţiei*, Editura Civitas, Chişinău, 2003.
8. Raynal, F.; Rieunier, A., *Pedagogie: dictionnaire des conceptes cles,* Paris, E. S. F., 1997.
9. Radu, I. T., *Evaluarea în procesul didactic*, Bucureşti, 2002.
10. Stoica, A.; Musteaţă, S., *Evaluarea rezultatelor şcolare*, TimCim, 1997.
11. Voiculescu, E., *Factorii subiectivi ai evaluării şcolare*, Editura Aramis, Bucureşti, 2001.
12. Vogler, J., *Evaluarea în învăţământul preuniversitar*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.

Recenzenţi:
dr. în psihologie A. BOLBOCEANU
dr. în pedagogie V. GORAŞ-POSTICĂ

Integrarea funcțională a emisferelor creierului şi activitatea de învățare

Cunoaşterea profundă a structurii şi funcției organismului copilului, precum şi a particularităților anatomo-fiziologice cu elemente de igienă şcolară asigură studentului pedagog un ajutor semnificativ în organizarea procesului de învățămînt, integrat în trei aspecte (instructiv-formativ-educativ).

Legitățile de funcționare a sistemului nervos, în general, şi a diferitelor sectoare ale lui, în particular, nu sînt valorificate pe deplin în cadrul cursurilor de psihologie, pedagogie şi metodică din învățămîntul universitar. Culturalizarea pedagogică a ultimelor contribuții ale ştiinței fiziologice în domeniul studiului encefalului decurge anevoios. Aceste realizări însă contribuie la cunoaşterea mai profundă a creierului uman, fac posibilă prognozarea unor legități specifice, de care depinde mecanismul de asimilare a cunoştințelor şi care ne permite să dirijăm mai efectiv procesul de învățămînt formativ. De aceea, cercetările mecanismelor neurofiziologice de funcționare a encefalului trebuie să devină un sprijin în promovarea chestiunilor de activizare şi modernizare a învățămîntului. În acest context, o deosebită valoare au cercetările ştiințifice din ultimii ani privind emisferele mari ale creierului.

Se ştie că ambele emisfere encefalice, deşi au simetrie morfologică, funcționează asimetric, completîndu-se reciproc.

Metodele moderne de investigare, care permit analiza fiecărei emisfere în parte, au scos la iveală deosebiri substanțiale în capacitatea de gîndire. S-a constatat că emisfera stîngă este responsabilă predominant de procesele analitice, care asigură gîndirea logică. Emisfera dreaptă răspunde mai mult de procesele sintetice, legate de gîndirea imaginativă. Tot ea asigură formarea anumitor deprinderi, îndeosebi utilizarea semnalelor spațiale care dezvoltă capacitatea de a recunoaşte obiectele atît vizual cît şi tactil. Aici e cazul să concretizăm următoarele: dacă dorim ca emisfera dreaptă să fie mobilizată în acțiune, se impune a utiliza tehnologiile care ar contribui la aplicarea spațială repetată a materialului intuitiv legat de perceperea vizuală şi tactilă. Spre exemplu: la orele de biologie, materialul intuitiv viu, colecțiile din ierbar sau de pe planşe se vor demonstra repetat sub diferite unghiuri de vedere şi tridimensional. Figurile geometrice la orele de matematică, modelele la munca tehnologică şi arta plastică vor fi examinate prin perceperea tactilă (prin pipăit). De funcțiile emisferei drepte ține delimitarea liniilor cu orientare diferită a curbelor, poligoanelor etc., de aceea, ea poate fi activizată prin utilizarea materialului intuitiv adecvat temelor la disciplinele *Desen liniar, Geometrie, Geografie, Biologie* (de exemplu: aplicații cu hărți geografice şi topografice, proiectarea planurilor şi terenurilor etc.).

Emisfera stîngă, în schimb, asigură mai bine percepția altor aspecte vizuale, diferențiază fețele omeneşti ce au numai o singură trăsătură distinctă. Fețele cu trăsături slab exprimate sînt percepute mai bine de către emisfera dreaptă. În aşa mod, dacă dorim să implicăm concomitent ambele emisfere, se recomandă ca acțiunile optime motore ale profesorului să fie alternate cu modificarea dinamică a trăsăturilor feței, mimicii, deoarece în timpul expunerii materialului la lecții el constituie un excitant vizual-spațial. Pe parcursul funcționării ambelor emisfere se diferențiază şi modalitățile procesului de cunoaştere: emisfera stîngă răspunde de conştientizarea procesului de gîndire logică, pe cînd cea dreaptă participă mai mult la procesele intuitive.

Nu se ştie cauza psihologico-socială a faptului că în toată lumea se practică sistemul de învățămînt bazat pe dezvoltarea la copii a unor capacități legate de emisfera stîngă, pe cînd funcțiile emisferei drepte rămîn în umbră, adică intelectului nonverbal nu i se acordă suficientă (sau deloc) atenție.

Asimetria funcțională a emisferelor se extinde nu numai asupra fenomenelor psihice. În literatură apar numeroase informații despre asimetria coraporturilor dintre procesele psihice şi cele motore. O semnificație deosebită au cercetările lui D. Kimura (1998) care, reieşind din faptul că funcția de vorbire a emisferei stîngi este legată de mişcările mîinii drepte (la dreptaci), afirmă că specializarea verbală a emisferei stîngi se datorează nu atît dezvoltării asimetrice a funcțiilor simbolice cît antrenării deprinderilor motore ale mînii, care ne ajută în timpul comunicării. De aceea, limba şi gîndirea au apărut din cauza adaptării emisferei stîngi la anumite acte motore ale membrelor superioare. Mîna emisferei respective în corelație cu centrul vorbirii (mîna dreaptă şi emisfera stîngă), spre deosebire de mîna legată de emisfera subdominată (mîna stîngă şi emisfera dreaptă), se caracterizează prin mişcări mult mai fine şi mai precise. Iată de ce la surdomuții cu emisfera stîngă afectată se observă dereglarea şi descompunerea vorbirii gesticulate, ceea ce, de fapt, corespunde cu descompunerea vorbirii la oamenii cu auz normal.

Din cele menționate se observă importanța mişcărilor mîinii în timpul explicării materialului la lecție. Educatorii şi învățătorii care la orele de citire în instituțiile preşcolare sau în şcoala primară practică sistematic cititul verbal, însoțit de urmărirea cuvintelor

cu degetul arătător al mîinii drepte, obţin rezultate mai bune decît acei care nu acordă respectivului procedeu atenţia necesară sau îl ignorează.

Conform teoriei comunicative a vorbirii, pe parcursul antropogenezei, dezvoltarea mîinii ca organ de vorbire gesticulată, prin manipulaţiile ei complicate, a contribuit la generarea unor funcţii deosebite ale emisferei stîngi a creierului. Potrivit ipotezei lui D. Kimura (1998), rolul hotărîtor în dezvoltarea vorbirii la om aparţine nu semnalelor sonore, ci gesturilor expresive ale mîinilor. De aici rezultă semnificaţia gesturilor şi a manipulaţiilor motore ale mîinii profesorului, mai ales la lecţiile de muzică, ştiinţe ale naturii, geografie, matematică, literatură etc. Profesorii cu experienţă deseori susţin: "Îmi vine mai uşor să demonstrez teorema la geometrie arătînd laturile triunghiului cu degetul, şi nu cu arătătorul"; "Elevii se orientează mai rapid pe hartă, găsind şi urmărind elementele geografice cu degetul, şi nu cu arătătorul".

Cercetările ştiinţifice recente în domeniul specificului interacţiunii dintre ambele emisfere în procesul activităţii creatoare au trezit un interes deosebit în studierea particularităţilor de organizare a emisferelor la oamenii de creaţie. Astfel, s-a constatat că la pictori şi muzicieni, fiecare emisferă (inclusiv cea stîngă) formează structuri, forme şi modalităţi necesare creaţiei artistice. De aceea, în caz de afectare a uneia dintre emisfere, cealaltă păstrează atît capacităţile artistice înnăscute cît şi cele căpătate, bazate pe interacţiunea dintre emisfere.

Dacă la oamenii obişnuiţi este specifică literalizarea mai strictă a funcţiilor, atunci la oamenii de creaţie se observă interferenţa funcţiilor celor două emisfere. De aici apare necesitatea integrării în procesul de instruire şi educaţie a disciplinelor din aria curriculară "Ştiinţe exacte şi ale naturii" (*Matematica, Fizica, Literatura, Biologia*) cu *Educaţia muzicală, Educaţia artistico-plastică, Educaţia tehnologică, Coregrafia*.

Aşadar, cu toate deosebirile funcţionale între cele două emisfere, mulţimea de fibre nervoase asigură şi unitatea lor funcţională, ceea ce determină conştiinţa omului. Interacţiunea dintre emisfere este mai importantă decît acţiunea lor izolată. Acest fapt pune în faţa învăţămîntului probleme legate de stabilirea unor forme, metode, tehnologii de instruire şi educaţie, care ar putea stimula funcţia integrată a emisferelor mari la copii. Deocamdată însă nu s-a reuşit asigurarea unui echilibru funcţional al emisferelor, fapt dictat de două probleme.

În primul rînd, nu se cunosc metode simple şi adecvate de psihodiagnoză, care ar determina uşor şi rapid tipul de dominantă emisferico-funcţională la copii. Profesorii nu pot preciza întotdeauna potenţialul didactic al acestora.

În al doilea rînd, se solicită efort şi mari cheltuieli pentru a perfecţiona manualele, curriculumurile, literatura metodică în vederea asigurării reglării relaţiilor dominante între emisfere. În general, în şcolile din Moldova, precum şi în cele din tot spaţiul postsovietic, învăţămîntul tradiţional se bazează pe operaţiuni legate de emisfera stîngă. Dar, aplicarea sistematică a metodelor participative şi interactive ar fi una din căile restructurării muncii atît a elevilor cît şi a profesorilor. Folosirea optimală a posibilităţilor funcţionale dintre cele două emisfere constituie garanţia asigurării la elevi a unei gîndiri analitico-sintetice, spre care ne orientează implementarea curriculumului.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Căpăţână, G., *Criterii de apreciere a posibilităţilor psihofiziologice ale elevilor din şcoala primară,* în *Tehnologii educaţionale moderne*, Chişinău, 1995.
2. Данилов, Н. Н., *Психофизиология*, М., 2000.
3. Доврохотова, Т. А.; Брагина, Н. Н., *Ассиметричный мозг – ассиметричное сознание,* т. 43, вып. 2, 1993.
4. Леви, Д., *Церебральная асиметрия и эстетическое переживание*, М., 1995.
5. Соколов, Е. Н., *Психофизиология обучения*. Курс лекций, М., 1997.
6. Кимура, Д., *Половое различие в организации мозга//В мире науки*, 1992, 11-12, с. 70-80.
7. Константинов, Е. А., *Функциональная асиметрия полушарий и несознаваемое воспитание*, М., 1983.
8. Пулбере, В. П.; Пулбере, Н. А., *Проблемы педагогики и функциональная асиметрия больших полушарий мозга*. В кн. *Научное исследование и методическая работа в средних и высших учебных заведениях. Проблемы, поиски, решения,* Минск, 1997.

Veaceslav PULBERE,
Universitatea de Stat "Alecu Russo" din Bălţi

Niveluri ale moralității și educației morale



Daniela **JEDER**

Universitatea "Ștefan cel Mare", Suceava

În analiza de față pornim de la constatarea că literatura pedagogică, în special cea privind educația morală, nu beneficiază de studii sistematice aplicative pe linia nivelurilor moralității și nivelurilor educației morale. Dacă în tratarea generală a nivelurilor aflăm adeseori referințe la marii autori ai gîndirii etice (René Le Senne, Eugéne Dupréel, Ivan Gobry etc.), ele lipsesc aproape cu desăvîrșire atunci cînd cercetările de educație morală abordează problemele stadiilor sau etapelor educației morale.

Considerăm necesar conceptul de *nivel* pentru o mai consistentă înțelegere a transferului ideatic dintr-un domeniu al cunoașterii în celălalt și invers. Conceptul de *stadiu* sau de *etapă* sugerează, în special, ideea de spațiu, întindere în timp, în ontogeneză – conceptul de *nivel* presupune definirea în profunzime a ceea ce se petrece în spațiul stadial sau al etapei.

Nu vrem prin aceasta să ignorăm că și în tratarea, mai ales succesivă, a stadiilor și/sau a etapelor se ține seama de caracteristicile de fond ale dezvoltării copilului sau adolescentului etc., dar ni se par umbrite semantic prin denumirea de *stadiu* sau de *etapă* a dezvoltării, ceea ce ne îndreptățește să optăm în cazul evoluției morale ca evoluție calitativă, prin însăși definiția ei, a ființei umane pentru ***conceptul de nivel***.

Aceasta ne obligă totuși să valorificăm teoria stadiilor din pedagogie și psihologie din perspectiva teoriei nivelurilor, pentru a înțelege cît mai complet transformările calitative marcate în spațiul și timpul dezvoltării.

Nu este suficient deci să știm să marcăm stadiul sau etapa prin anii sau lunile de evoluție, în general timpul de evoluție, să descriem comportamentele și manifestările înregistrate în cadrul lor așa cum se întîmplă în literatura educației morale, ci este important să explicăm cîștigurile de ordin calitativ pe care le aduce nașterea și afirmarea unui anumit nivel al dezvoltării.

Chiar dacă ideea de nivel este amintită în pedagogia educației morale, ea nu apare ca un rezultat al prelucrării contribuțiilor ce survin din etică, ceea ce este păgubitor pentru aceasta. Pentru că nu poți ști ce să formezi din punct de vedere pedagogic, dacă nu știi ce-ți oferă și etica din punctul ei de vedere.

Ceea ce ne propunem este identificarea nivelurilor educației morale, valorificînd, în acest sens, contribuțiile psiho-pedagogilor, dar și cele ale eticienilor.

Considerăm că un prim nivel al educației morale trebuie să ia în calcul aspectele legate de „inframoral", de lumea senzațiilor, reflexelor, tendințelor, instinctelor, de ceea ce vine din interiorul ființei ca predispoziție pentru spațiul moral al vieții, aspecte pe care, de cele mai multe ori, educatorii le neglijează, le ignoră.

1. ***Nivelul valorificării inframoralului.*** Raportîndu-ne la acest nivel, se pare că afirmația lui Jung „Dumnezeu ne-a făcut pe toți egali din punct de vedere moral" poate fi contestată, avînd în vedere diferențierile care se impun încă de la început privitor la dominantele ce influențează într-un fel sau altul constituirea personalității morale. Accentul trebuie pus pe observația pertinentă cum că „în planul comportamentului său moral omul vine nu doar cu manifestări de umanitate; el vine și cu instinctele sale primare, cu egoismul său, cu pulsiunile sale, cu diferitele sale dominante temperamentale, orientate pozitiv sau negativ"[1], educația fiind cea care intervine în ordonarea, atenuarea, întreținerea și coordonarea acestora în mod diferențiat.

Susținînd aceeași idee, pedagogul român Ion Găvănescul consideră că „trebuie să admitem că natura omenească nu se găsește la toți oamenii cu absolut aceleași proprietăți și în același grad și proporții de combinare. De la eroul moral pînă la monstrul moral sînt toate gradele. Și marea mulțime de trepte în această ierarhie de valori morale se explică prin cele două cauze: educație și diferența de organizare."[2] Găvănescul amintește o serie de instincte ca cel al imitației, al combativității sau instinctul dominației, cel al simpatiei, al „răsplătirii, al compensării, care constă în a întoarce binele cu bine și răul cu rău", instinctul curiozității, al jocului, instinctul onoarei, al emulației etc., considerînd că „nu este instinct din cele enumerate (...) care, într-o

[1] Călin, M., *Teoria și metodologia acțiunii educative*, Editura Aramis, București, 2003, p.63.

[2] Găvănescul, I., *Texte pedagogice alese*, Editura Spiru Haret, Iași, 1995, p.111.

măsură şi într-un fel oarecare, să nu fie utilizabil în educaţie ca mijloc de influenţare."[3]

Sîntem de părere că, alături de acestea, predispoziţiile spre milă, compasiune, iubire, simpatie, altruism etc. reprezintă centrul de interes al activităţii educatorilor în configurarea imaginii morale a personalităţii, accentul căzînd pe încurajare, susţinere, deschidere, dezvoltare etc.; la polul opus, dar la fel de semnificativă, este preocuparea pentru temperarea, anihilarea şi dominarea pulsiunilor, pornirilor egoiste, agresive, care ar putea declanşa comportamente ce nu concordă cu cerinţele moralei.

Considerăm că la acest nivel, educaţia morală se preocupă, pe de o parte, de asigurarea armoniei interne a fiinţei, ceea ce presupune o bună cunoaştere a subiecţilor asupra cărora se exercită actul formativ, implicînd şi o preocupare aparte pentru iniţierea lor în actul autocunoaşterii. Pe de altă parte, educaţia se centrează pe valorificarea elementelor „inframorale", a „simţului" moral, în scopul dezvoltării umanului din om.

2. ***Nivelul regulilor morale*** – se centrează pe *stabilirea regulilor morale şi exersarea lor,* pe stimularea motivaţiei pentru aplicarea acestora.

La nivelul respectiv copilul vine în contact în mod sistematic cu reguli şi norme morale pe care adultul i le prezintă şi i le explică[4], formîndu-şi astfel componenta cognitivă a moralităţii. Alături de aceasta se structurează dimensiunea afectivă „prin care situaţia dată în raport cu normele prezentate este considerată ca dezirabilă sau ca reprobabilă – şi dimensiunea normativă (volitivă) prin care se pretinde ca situaţiile sau acţiunile considerate rele să fie combătute, iar cele considerate bune să fie sprijinite."[5] Este nivelul fundamentat pe instruire teoretică şi influenţare a comportamentului moral prin sfaturi, îndemnuri, exemple şi explicaţii care punctează criteriile şi motivaţiile ce stau la baza evaluării comportamentelor; de altfel, Durkheim consideră că "a preda morala nu înseamnă a o predica, nici a o insufla, ci a o explica."[6] Dar, simpla explicare nu este suficientă, copiii trebuie convinşi de importanţa respectării acestor reguli.

Acum educatorul trebuie să-şi concentreze atenţia asupra modului în care formulează cerinţele, explică necesitatea respectării regulilor, dar şi asupra modului în care se aplică acestea în practică. La nivelul dat, acţiunea educativă se derulează dinspre conduită spre conştiinţă – se formează deprinderile morale care, aşa după cum afirmă Ştefan Bîrsănescu, vor conduce copilul „de la o viaţă dominată de instincte şi impulsuri, la o viaţă dominată de idei şi raţiune"[7], trecîndu-se deci la niveluri superioare ale moralităţii.

3. ***Nivelul orientării spre reciprocitate.*** Raportul eului cu altul este fundamental pentru acest nivel al educaţiei morale: dacă "etica şi morala nu se concep fără responsabilitate, înseamnă că nici responsabilitatea nu există fără relaţia eu-altul (alţii, ceilalţi). Cum omul nu poate fi conceput, decît în mod arbitrar, în afara relaţiei cu altul (alţii, ceilalţi), înseamnă că el nu poate fi a-responsabil."[8] Pentru că "acceptarea necondiţionată a altuia, a ceea ce este el cu adevărat, devine mecanismul evoluţiei subiectului care se educă"[9] şi care face trecerea către niveluri morale superioare, educaţia morală trebuie să intervină în scopul fundamentării, consolidării şi valorificării *raporturilor eu-altul.*

Deschiderea spre altul este un cîştig pe terenul moralităţii şi marchează un moment în drumul maturizării morale. Depăşind stadiul egocentric, copilul se orientează spre ceilalţi, adoptînd un comportament de reciprocitate; la acest nivel, se înregistrează un salt remarcabil de la cunoaşterea de sine la cunoaşterea celuilalt, ordinea fiind întotdeauna următoarea: cunoscîndu-te, poţi cunoaşte; de aceea "privirea în sine nu este un act egoist, ci baza deschiderii spre altul, a comprehensiunii altuia; efortul lui empatic vizează lumea privată a subiectului, simţirea acesteia aşa cum însuşi subiectul o simte."[10]

Din punct de vedere educativ, se impun cu necesitate explicaţii acordate copiilor asupra modului în care comportamentul lor îi afectează pe cei din jur, fapt care le deschide o nouă viziune asupra lumii şi a regulilor ei. Majoritatea teoreticienilor care abordează problema dezvoltării morale punctează ca deosebit de importantă explicarea felului în care regulile morale protejează oamenii. Luarea în calcul a perspectivei celuilalt constituie, după cum se ştie, un aspect semnificativ al teoriei lui Kohlberg despre judecata morală. De fapt,

3 *idem*, pp.89-90.

4 se ştie că explicaţiile realizate pe un ton neutru fac ca acestea să fie ignorate; deci este indicată o anume intensitate afectivă în prezentarea şi explicarea regulilor morale pentru a declanşa forţa motivaţională care să le susţină aplicarea.

5 Herseni, T., *Sociologie şi etică*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1968, p. 72.

6 Durkheim, E., *L 'éducation morale*, Alcan, Paris, p. 101.

7 Bîrsănescu, Şt., *Conceptul de pedagogie a culturii,* Forum1925, nr. 11, 1972, p. 20.

8 Grigoraş, I., *Responsabilitatea morală,* în *Secolul XXI, Umanism şi educaţie,* Universitatea "Ştefan cel Mare", Suceava, 2004, p.59.

9 Păun, E., coord, *Paradigma educaţional-umanistă,* în *Contextul postmodernităţii,* Editura Polirom, Iaşi, 2003, p. 41.

10 *ibidem*.

dezvoltarea morală este un proces ce include anumite niveluri ale preluării perspectivei altor persoane.

În 1980, Robert Selman propune o structură pe 5 niveluri a *preluării perspectivei*, structură la care apelează pentru analiză şi Jürgen Habermas în lucrarea *Conştiinţă morală şi acţiune comunicativă,* găsind în aceasta "cheia pentru întemeierea stadiilor morale". [11]

Primul nivel – *egocentric (3-5-6 ani)* – presupune conştientizarea eului propriu ca unic pentru fiecare individ. Nivelul al doilea – *social-informaţional* (aproximativ 6-8 ani) – preluarea diferenţiată şi subiectivă a perspectivei. Nivelul al treilea – *eul reflexiv* – specific celei de-a doua persoane (aproximativ 8-10 ani); al patrulea nivel – *preluarea de perspectivă mutuală,* specific celei de-a treia persoane (aproximativ 10-12 ani). Nivelul cinci – *al sistemului social-convenţional* (12-15 ani): perspectiva este a familiei, a comunităţii, a naţiunii şi se orientează în final asupra grijii pentru întreaga planetă.

A-i învăţa pe ceilalţi cum să fie morali înseamnă a-i învăţa cum să stăpînească standardele etice, ceea ce include şi dezvoltarea abilităţilor de preluare a perspectivei altor persoane, grupuri etc., iar pentru a ajunge la nivelurile înalte ale preluării perspectivei trebuie facilitate "expuneri" şi relaţionări cu persoane care se situează, la rîndul lor, la niveluri înalte. Astfel, experienţele vieţii reale cu asemenea persoane îi învaţă cum să-şi regleze atitudinile faţă de propriul eu şi cum să se integreze stilului preluării perspectivei.

Credem că la acest nivel al educaţiei morale accentul cade pe cîteva elemente fundamentale care trebuie formate şi dezvoltate: *empatia* – (identificarea cu sentimentele, motivele altei persoane), *compasiunea* – (conştientizarea profundă a suferinţei celuilalt, cuplată cu dorinţa de a-l elibera de această suferinţă), *altruismul* – (comportament realizat în beneficiul altuia cu sacrificiu de sine şi fără aşteptarea unei recompense), toate acestea conducînd către *responsabilitate.*

4. ***Nivelul educaţiei morale propriu-zise.*** Profesorul Bîrsănescu constată că "din scopul multiplu al educaţiei, educaţia morală are menirea să împlinească pe cel mai însemnat şi mai greu: caracterul moral sau ţlefuirea omului, pentru a fi pus în condiţia de a servi valoarea binelui".[12] Bineînţeles, toate celelalte niveluri ale educaţiei contribuie la interiorizarea normelor, principiilor, valorilor morale, la structurarea caracterului, însă e nevoie de o treaptă a educaţiei morale care să privească exact această dimensiune tocmai din considerentul că reprezintă una dintre finalităţile grăitoare la care se raportează cele mai exigente evaluări.

Caracterul reiese din interacţiunile elevului/individului cu mediul, din care acesta îşi construieşte propriul eu. Nu există nici un model sau formulă pentru "construirea" caracterului. Se crede că un set de experienţe specifice nu conduce la un caracter puternic sau bun. Şcolile contribuie la formarea dimensiunii morale a caracterului în măsura în care constituie medii ce determină dezvoltarea socială şi emoţională şi în general medii morale în care elevii sînt trataţi cinstit şi cu respect.

5. ***Nivelul autoreglării morale*** se referă la formarea capacităţii de corectare, de reglare, de ameliorare a comportamentelor care au avut la bază judecaţi incorecte din punct de vedere moral, datorate unor analize superficiale, pripite a contextelor, unor conexiuni false în care domină aparenţele unor perspective neinspirate etc. Subiectul moral trebuie învăţat să se aplece mereu asupra propriilor atitudini morale pentru a le raporta la criteriile conduitei responsabile.

De cele mai multe ori se subestimează importanţa verificării pertinenţei propriilor decizii morale, considerînd că buna intenţie suplineşte valoarea unui act. Aşadar, cei educaţi trebuie iniţiaţi în identificarea stării de eşec, precum şi în arta căutării celor mai bune soluţii, conform ideii lui D. D Roşca – omul „are conştiinţa că-i lipseşte ceva, pentru ca să caute a depăşi starea de fapt"[13] sau ideii emise de M. Devero: „Dacă ceva nu merge, este dovada că trebuie făcut altceva"[14]. Trebuie făcut ceva mai bine, credem noi, „or, cînd spui «mai bine», spui valoare"[15], ceea ce presupune mult discernămînt, precum şi disciplină interioară, capacitate de înţelegere, evocare, deliberare, decizie asupra actelor comportamentale. În sens pedagogic, la acest nivel al educaţiei morale ar trebui să se înveţe cum să se construiască strategii de perfecţionare continuă a vieţii.

Considerăm că educaţia este răspunzătoare de modul în care subiecţilor morali li se dezvoltă capacitatea de a soluţiona situaţii-problemă de natură morală, sprijinindu-se pe pluralismul de idei, capacitatea de a găsi rapid soluţii de rezervă care să aibă la bază regula „celui mai mic rău posibil", de a forma deprinderea de analiză critică a propriilor acte în scopul perfecţionării şi accederii spre nivelul desăvîrşirii morale. De altfel, selectarea comportamentelor necesare în cazul unor situaţii de conflict (norme conflictuale) trebuie să fie corelate cu cele mai înalte valori morale. O permanentă

[11] Habermas, J., *Conştiinţă morală şi acţiune comunicativă*, Editura ALL, Bucureşti, 2000, p. 132.

[12] Bîrsănescu, Şt., *Curs de pedagogie generală*, Universitatea Iaşi, 1933-1935, p. 426.

[13] Roşca, D.D., *Existenţa tragică*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1968, p. 184.

[14] Devero, M.; Grebot, E., *Enseigner, former, conseigner avec PNL, ESF,* Paris, 1992.

[15] Reboul, O., *Les valeurs de l' éducation*, PUF, Paris, 1992, p. 1.

evaluare şi autoevaluare a modului în care gîndim sau ne implicăm afectiv şi acţionăm din punct de vedere moral este indispensabilă acestui nivel al educaţiei. Vorbim aici de o continuă interogaţie asupra valorii actelor noastre pentru că "înainte de toate morala este o problemă între sine şi sine, ceea ce fiecare devine şi de care fiecare este responsabil."[16] Scopul educaţiei morale, în opinia lui O. Reboul, "nu este de a crea copii înţelepţi, ci de a permite fiecărui copil să devină un adult responsabil,"[17] iar responsabilitatea ce "se înscrie într-un proces în curs, fiind o decizie luată, asumată la care se raportează şi judecă îndeplinirea şi neîndeplinirea ei"[18] solicită o permanentă autoevaluare.

Acest caracter permanent al autoanalizei impune şi o orientare asupra viitorului, adică asupra consecinţelor tuturor actelor noastre. Considerăm că aceasta s-ar traduce printr-o educaţie centrată pe formarea responsabilităţii faţă de propriile decizii morale care înseamnă stabilirea parametrilor de validare valorică la care să ne raportăm continuu.

6. ***Nivelul aspiraţiei morale*** presupune aderarea la un sistem de norme şi valori morale înalte ce reprezintă punctul de referinţă al vieţii, în acest sens creîndu-se modele funcţionale care să stimuleze şi să permită perfecţionarea morală exprimată prin ieşire din inerţie, autodeterminare morală, autogestiune a valorilor etc.

Finalitatea spre care tinde subiectul moral presupune dobîndirea independenţei, a stilului propriu de acţiune, autonomie axiologică – elemente care-i oferă acestuia împlinire de sine. Aspiraţiile sînt cele care mobilizează întreaga fiinţă către niveluri superioare, imprimînd o evoluţie către plenitudinea vieţii, "sînt proiectări ale dorinţelor, intereselor, sînt structuri motivaţionale legate de nivelul ideal de performanţă, de autorealizare. (…) ele fac parte din eul ideal, modelul sau acceptorul acţiunii".[19] Grăitor, în acest sens, este Kant care subliniază importanţa aspiraţiilor înalte în procesul formativ: "Copiii nu trebuie crescuţi după starea de faţă a neamului omenesc, ci după o stare mai bună, posibilă în viitor, adică a idealurilor omenirii şi a întregii sale meniri;"[20] iar pentru anticiparea acestora este indicat un exerciţiu al năzuinţelor şi dorinţelor, al activării unor niveluri superioare ale aspiraţiilor morale.

Trecerea de la măruntele desăvîrşiri individuale la împlinirea "marii desăvîrşiri" morale care înnobilează existenţa prin descoperirea umanului din sine, îşi găseşte forţa în "credinţa (…) că, în orice om – fiinţă raţională –, există potenţialitatea de a descoperi şi de a creşte acel conţinut care-i conferă superioritate, *excelenţă* în ordinea moralităţii."[21] De altfel, "succesul dacă nu are şi temei moral, este fragil, cedează dacă nu la prima, sigur după un număr de încercări"[22], ceea ce demonstrează încă o dată că reperele morale sînt decisive pentru construirea unei personalităţi autentice.

Astfel, stabilirea unui nivel înalt al aspiraţiilor morale este parte definitorie a strategiei de construire a idealului ca punct de referinţă pentru devenirea umană, act ce presupune implicare, participare, efort: „Idealul şi datoriile morale ce definesc moralicește atitudinea faţă de alţii, responsabilitatea şi judecăţile apreciative sînt principalele caracteristici care denotă că, în procesul autodeterminării morale, omul se conduce şi autoconstruieşte ca valoare, în timp ce în procesul determinării el este mai mult un produs";[23] ca aspirant la desăvîrşire, subiectul uman îşi perfecţionează continuu căile care îl propulsează spre nivelurile morale superioare, fiind iniţiat în strategiile de angajare şi implicare în alegerea, ordonarea şi interiorizarea valorilor ce-l definesc ca personalitate morală.

Educaţia este răspunzătoare de modul în care actorii morali – formatori şi formaţi – aspiră către eficienţă în moralitate, ceea ce implică "voinţa (prin puterea ei de dominare a impulsurilor şi de acumulare a reacţiilor atitudinale) şi caracterul moral (prin orientarea şi bogăţia sa, prin generozitatea, optimismul şi constanţa atitudinilor)". [24]

Rezumînd, considerăm că acest nivel al educaţiei se defineşte prin fermitatea convingerilor morale, dar mai ales prin capacitatea de opţiune morală şi reflecţie, orientată nu atît către un ideal prezent, ci către unul al viitorului, deschis ritmurilor accelerate ale schimbării. Dar această deschidere prospectivă presupune mai mult decît aspiraţie, presupune creativitate în plan moral.

7. ***Nivelul creativităţii morale.*** Educaţia însăşi este un proces creativ, iar trecerea de la un nivel moral la altul presupune neapărat şi creaţie; „educaţia morală se traduce în fermitatea cu care individul acţionează, conform cu convingerile sale, manifestîndu-se ca agent istoric

16 Reboul, O., *op. cit*., p. 1.

17 *Ibidem*.

18 Grigoraş, I., *Responsabilitatea morală*, în *Secolul XXI, Orizonturi umaniste*, Editura Universităţii Suceava, 2004.

19 Macavei, E. , *Pedagogie*, *Teoria educaţiei*, Editura Aramis, Bucureşti, 2001, p. 256.

20 Kant, I., *Tratat de pedagogie. Religia în limitele raţiunii*, Editura Agora, Iaşi, 1992, p. 15.

21 Cozma, C., *Introducere în aretelogie. Mic tratat de etică*, Editura Univ. "Al. I. Cuza" Iaşi, 2001, p. 202.

22 Neculau, A., *A trăi printre oameni*, Editura Junimea, Iaşi, p. 119.

23 Grigoraş, I., *Personalitatea morală*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1982, p.169.

24 Călin, M., *Teoria şi metateoria acţiunii educative*, Editura Aramis, Bucureşti, 2003, p. 61.

ce-şi asumă responsabilitatea – suportînd şi consecinţele! – depăşirii structurilor sociale şi morale existente; acest al doilea element salvează viaţa morală de imobilism, plasînd-o sub semnul creativităţii umane”[25] fără de care, credem, nu s-ar cunoaşte evoluţie.

Superioritatea nivelului se evidenţiază prin forţa de expresie a cugetului şi acţiunii morale ca ceea ce este mai valoros şi autentic uman. De altfel, Mihai Ralea consideră că “virtutea omului e prin excelenţă aceea de a crea”[26], iar Kant observa că omul se poate crea prin moralitate, înţelegînd morala ca o formă de creaţie. Prin creativitate morală omul se poate autodepăşi, în sensul desăvîrşirii sale, subiectul moral devenind coautor al propriului profil spiritual şi moral.

Educaţia pentru un nivel de succes în sfera morală, cum este cel al creativităţii morale, se centrează pe ideea că lumea trebuie în permanenţă regîndită, reevaluată, reinterpretată, recontextualizată, ceea ce atrage nevoia de formare în spiritul originalităţii, al înnoirii şi reînnoirii, al dorinţei de perfecţionare şi de noutate, de implicare, interes pentru performanţă, asumare a riscurilor, de anticipare a viitorului şi de creare a noi reguli, norme şi valori care să definească o autentică lume morală.

În concluzie, identificarea acestor niveluri ale educaţiei morale este o încercare de a aduce noi elemente de sprijin în înţelegerea şi desfăşurarea activităţii formative, deosebit de complexă, oferind deschideri către noi discuţii pe tema accederii spre desăvîrşirea morală.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bîrsănescu, Şt., *Curs de pedagogie generală*, Universitatea “Al. I. Cuza”, Iaşi, 1933-1935.
2. Bîrsănescu, Şt., *Conceptul de pedagogie a culturii*, Forum, nr. 11, 1972.
3. Călin, M., *Teoria şi metateoria acţiunii educative,* Editura Aramis, Bucureşti, 2003.
4. Cozma, C., *Introducere în aretelogie. Mic tratat de etică,* Editura Univ. “Al. I. Cuza”, Iaşi, 2001.
5. Durkheim, E., *L’éducation morale*, Alcan, Paris, 1925.
6. Găvănescul, I., *Texte pedagogice alese*, Editura Spiru Haret, Iaşi, 1995.
7. Grigoraş, I., *Responsabilitatea morală,* în *Secolul XXI, Umanism şi educaţie,* Universitatea “Ştefan cel Mare”, Suceava, 2004.
8. Grigoraş, I., *Personalitatea morală*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1982.
9. Habermas, J., *Conştiinţă morală şi acţiune comunicativă*, Editura ALL, Bucureşti, 2000.
10. Herseni, T., *Sociologie şi etică*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1968.
11. Kant, I., *Tratat de pedagogie. Religia în limitele raţiunii*, Editura Agora, Iaşi, 1992.
12. Macavei, E., *Pedagogie. Teoria educaţiei,* Editura Aramis, Bucureşti, 2001.
13. Maxim, T. S., *Conştiinţa morală,* Editura Junimea, Iaşi, 1999.
14. Neculau, A., *A trăi printre oameni,* Editura Junimea, Iaşi, 1987.
15. Ralea, M., *Explicarea omului,* în *Scrieri*, Vol I, Editura Minerva, Bucureşti, 1972.
16. Reboul, O., *Les valeurs de l’éducation*, PUF, Paris, 1992.
17. Roşca, D.D., *Existenţa tragică*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1968.

[25] Maxim, S., *Conştiinţa morală*, Editura Junimea, Iaşi, 1999, p. 188.

[26] Ralea, M., *Explicarea omului*, în *Scrieri*, Vol. I, Editura Minerva, Bucureşti, 1972, p. 31.

Democrația în învățământ: esențe și modele de implementare

(experiențe realizate în cadrul lecțiilor de literatură)



Valentina **TOFAN**

Liceul "V. Alecsandri", s. Mărculești

"Singurul lucru pe care trebuie să-l luăm în seamă în privința educației este ca în copiii noștri să nu secătuiască niciodată izvorul dragostei de viață... Și care alta este vocația unei ființe omenești, dacă nu cea mai înaltă expresie a dragostei de viață?"

(Natalia Ghinzburg)

Geneza fenomenului *democrației* trebuie căutată în zorii apariției conștiinței umane, ca o aspirație spre armonia perfectă între om și colectivitate, între om și om, între om și el însuși.

Ca fenomen social și ca formă de guvernare s-a manifestat în Atena sec. V î.Hr., în perioada conducerii lui Pericle, cînd "a atins apogeul înfloririi" (1), declanșînd o furtunoasă dezvoltare economică, politică și culturală a cetății. Manifestarea funcțională a democrației în Grecia nu a fost un fapt întîmplător. Ea se datorează, probabil, dragostei de viață, frumuseții și armoniei – caracteristici ontologice ale poporului respectiv, care și-au găsit exprimare în filozofia greacă: Platon identifică omul cu ideea de *Frumos, Bine* și *Absolut*; Aristotel tratează *Fericirea* ca "virtute perfectă" (2).

Contextul istoric al apariției democrației ne permite s-o definim ca pe un *înalt ideal uman.* Transpunerea ei în practică a generat însă de cele mai multe ori efecte adverse, manifestîndu-se în aspectele cele mai contradictorii. Astfel, în aceeași Atenă, sistemul democratic de guvernare l-a condamnat pe Socrate la moarte. Istoricul francez Robert Flaceliere apreciază democrația atenianã astfel: "...plină de prejudecăți și mercantilă, de drepturile politice ale cetățeanului nu se bucura decît o slabă minoritate din totalul populației..." (3).

Evidentă este însă tendința care, identificîndu-se în plan social cu democrația, iar în plan gnoseologic cu filozofia, denotă marea preocupare a ceea *ce* este și *cum* trebuie să fie Omul în raport cu lumea. Această problemă devine obiectul de studiu al pedagogiei și astfel începe marele periplu epistemic în căutarea răspunsului la întrebarea de mai sus.

Apogeul democrației l-a constituit Declarația de independență a SUA (1776) în care Thomas Jefferson sintetizează principiile pure ale funcționării democrației. Acest document politic are la bază conceptele filozofice ale marilor iluminiști europeni J.Locke și Montesquieu, ale căror doctrine erau constituite pe promovarea libertății individuale. Astfel, pentru prima dată sînt enunțate drepturile inalienabile ale omului: *Viața*, *Libertatea* și *Fericirea*.

Omniprezența cadrului filozofic atît în plan social cît și științific indică clar asupra implicațiilor filozofice în educație – generînd ulterior apariția filozofiei educației – disciplină care acoperă "două cîmpuri distincte, dar complementare: cel al istoriei ideilor despre educație...; cel al gîndirii asupra marilor probleme sociale și politice reflectate în educație – libertate, egalitate, autonomie, civism, drepturi și obligații..." (4).

Filozofia educației intervine, mai ales, la determinarea finalităților educației (ideal, scop, obiective generale și specifice), care însă reprezintă "rezultatul unei opțiuni fundamentale: valorile individului și ideologia societății" (5).

* Rubrică realizată cu sprijinul Guvernului SUA

Din simbioza acestor două componente derivă *valorile* educaționale, care într-o societate democratică reprezintă o rezultantă armonioasă, deoarece aici structurile sociale sînt edificate pe valorile individului. Dimpotrivă, în societățile totalitare conflictul între aceste aspecte este inerent.

Așa cum educația din toate timpurile a presupus formarea unei personalități în corespundere cu normele, aspirațiile, idealurile şi valorile societății în cauză, idealul educativ al tinerei generații în societatea totalitară purta amprenta orientării ideologice respective. Este binecunoscută "maniera" de educație din timpurile de stagnare, cînd instruirea şi, implicit, educația se realizau în mod rigid prin acumularea eclectică a cunoştințelor. Această modalitate educațională a fost caracterizată pregnant de viitorologul american Alvin Toffler: "În societățile stagnante, trecutul se infiltra în prezent pentru a se repeta în viitor. Într-o asemenea societate modul cel mai rațional de a forma un copil era de a-l înarma cu deprinderile trecutului, căci tot de acestea avea să aibă nevoie şi în viitor" (6), afirmație valabilă şi pentru domeniul "educația literar-artistică" ce se realiza în baza unor conținuturi precare din punct de vedere artistic şi ideologizate la maximum. Operele în cauză erau "înghițite" de către elevi împreună cu referințele critice, fabricate, la rîndul lor, conform unor principii mult prea cunoscute pentru a le mai invoca aici. Este clar că în asemenea condiții posibilitățile de liberă exprimare şi de creație erau minime. Referindu-se la această situație, Lucian Culda menționa: "De multe ori propaganda şi educația vizează nu numai asimilarea de către populație a anumitor sisteme de valori, ci şi formarea unei anumite viziuni despre natura valorilor, despre originea acestora, despre atitudinea pe care omul trebuie să o adopte față de valori" (7). Interdicția de liberă conştientizare atît a valorilor sociale cît şi a celor individuale a contribuit la o marginalizare extremă a esenței umane a individului. Nicolai Berdeaev afirma că în asemenea circumstanțe "omul încetează să fie nu numai o valoare superioară, ci chiar o valoare oarecare" (8).

Explozia axiologică şi schimbarea orientărilor valorice ale societății au determinat reevaluarea noțiunii de educație şi din perspectivă axiologică, contribuind la apariția unei noi direcții în ştiința despre educație – pedagogia valorilor, care, pe lîngă faptul că "are în obiectiv promovarea unor scopuri înalte, dorințe şi intenții plauzibile, aspirații superioare, așa încît să înlesnească posibilitatea de folosire maximă a valorilor umane" (9), acordă o mare atenție ființei umane, adică "nu neglijează aspectul stabilirii obiective a valorii obiectului (inclusiv a omului) şi cultivarea ei în conformitate cu cerințele vieții sociale" (10).

Proiectarea laturii axiologice asupra educației este determinantă în cadrul procesului de democratizare a învățămîntului. "Problema esențială a reformei învățămîntului este aceea a resurselor umane, ce trebuie privită numai prin perspectiva unor finalități întemeiate axiologic, valoric şi rațional" (11).

Concepția dezvoltării învățămîntului în Republica Moldova, de asemenea, prevede "pregătirea copilului pentru a-şi asuma responsabilitățile vieții într-o societate liberă, în spiritul păcii, toleranței, egalității şi prieteniei, educarea stimei față de părinți, față de identitatea, limba şi valorile culturale ale poporului, precum şi față de valorile naționale ale țării în care trăieşte, ale țării din care poate fi originar şi ale civilizațiilor diferite de a sa".

Evoluția lumii actuale a solicitat educației acordarea unei atenții deosebite anumitor aspecte ale ei. Astfel, apar "noile educații" definite ca răspuns la imperativele lumii contemporane, de natură politică, economică, ecologică, demografică, sanitară (12).

Una dintre aceste educații este şi educația pentru democrație ce vizează "formarea şi cultivarea capacităților de înțelegere şi aplicare a democrației la nivelul principiilor sale valorice" (13). Componentă a educației generale, ea poate fi explorată la orice nivel educațional: intelectual, moral, estetic, prin vehicularea şi promovarea valorilor democratice integrîndu-se perfect dimensiunii axiologice a educației etico-estetice prin intermediul literaturii. "Noile educații" au ca prerogativă cultivarea atitudinilor față de anumite aspecte ale realității (tehnologie, mass-media, demografie), precum şi a capacității de discernămînt în aceste domenii atît de importante ale vieții.

Educația axiologică prin intermediul literaturii realizează pe deplin dezideratele unei educații democratice, întrucît demersul educativ axiologic este construit eminamente pe reperele valorice ale textelor artistice, ale individului, ale societății, ale profesorului, ale colegilor.

Literatura reprezintă domeniul cel mai propice pentru realizarea educației democratice, deoarece interpretarea textelor duce în mod imanent la descătuşarea şi deşablonizarea gîndirii.

Demersul didactico-analitic al unui text mizează pe gîndirea şi inteligența receptorului, determinante pentru surprinderea mesajului şi pătrunderea în substraturile cele mai subtile ale realității artistice, fiindcă "autorii sînt inepuizabili prin ceea ce au şi prin ceea ce le atribuim noi, citindu-i; dar esențialul este să gîndim; urmărim, citind un autor, plăcerea de a gîndi, şi vom avea această satisfacție, urmărind întreaga gîndire a autorului şi pe a noastră unită cu a lui, pe a lui activînd-o pe a noastră şi pe a noastră interpretînd-o pe a lui şi, poate, trăindu-le pe toate" (14).

Reieşind din cele expuse mai sus, putem delimita cîteva repere generale, pertinente oricărui demers analitic întru realizarea unei educații axiologice, implicit democratice:

- aprecierea personală a operei literare;
- expunerea părerilor, sentimentelor generate de opera literară;

- crearea şi exprimarea unei atitudini proprii faţă de cele citite;
- formarea şi enunţarea propriilor convingeri în raport cu realitatea artistică zugrăvită în operă;
- extrapolarea realităţilor artistice la cele ale vieţii;
- aprecierea critică a valorilor literare şi artistice;
- interiorizarea conştientă a valorilor respective;
- re-crearea operei literare cu accente pe valorile aderente.

Aceste obiective vizează receptarea şi asimilarea mesajului operei literare prin filiera sufletului fiecărui elev, care va culege nu numai o sumă de postulate (enunţate deseori *a priori* de către profesor), dar şi deprinderi de studiere a textului, ce-i vor permite să realizeze mereu descoperiri artistice. Elevul urmează a fi obişnuit să simtă imaginea artistică, să gîndească asupra semnificaţiei ei, s-o descifreze şi, descifrînd-o, s-o simtă mai intens şi mai profund. Aceste lucruri implică o imensă responsabilitate a pedagogului în procesul de sensibilizare şi suscitare a gîndirii elevilor.

Educaţia atitudinală solicită, în primul rînd, conştiinţa, formarea anumitor convingeri, interiorizarea conştientă a unor mesaje sau adevăruri, deoarece "viaţa afectivă şi viaţa cognitivă sînt inseparabile, deşi distincte. Ele sînt importante, pentru că orice schimb cu mediul presupune, în acelaşi timp, o structurare şi o valorizare" (16).

Pentru a accepta (sau a nu accepta) şi a percepe o realitate, în cazul nostru, literatura, elevii trebuie, în primul rînd, să înţeleagă esenţa şi specificul acestei discipline. Se creează astfel anumite condiţii de angajare şi motivare a studierii ei. În cadrul unei dezbateri euristice (bazate pe un text literar care permite această activitate) am procedat la sinteza următoarei scheme:

Ce este literatura	**Ce reprezintă literatura**	**Scopul reprezentării**
Artă	Frumosul artistic, esteticul	Educarea prin intermediul sentimentului
Realitate socială	Relaţiile dintre oameni la diferite trepte de dezvoltare a societăţii	Educarea calităţilor morale necesare în relaţiile sociale
Istorie	Trecutul	Educarea sentimentului patriotic
Filozofie (cunoaştere)	Cunoaştere	Înţelegerea profundă a vieţii

Schema demonstrează pregnant nu numai interferenţele etico-estetice, ci indică şi asupra faptului că literatura, ca formă a conştiinţei artistice, include aspecte ale existenţei, reflectate conform legilor artei. Frumosul estetic şi artistic constituie aria literaturii artistice. Prin urmare, ea reprezintă însăşi viaţa cu toate preocupările omului. Rubrica a treia cuprinde tocmai motivaţiile pentru care literatura este disciplină de studiu.

Reperele metodologice ale receptării acestei discipline trebuie, de asemenea, să fie pe potrivă. Constantin Parfene în cartea "Literatura în şcoală" stipulează condiţiile realizării orelor active (rezumate din lucrările recente ale pedagogiei), pe care le reproducem aici:

- angajarea în procesul învăţăturii a nivelurilor superioare ale gîndirii: analiza, sinteza, inducţia, deducţia, comparaţia, asocierea, aprecierea, critica, motivaţia;
- antrenarea elevului în propria instruire, aplicînd tehnici de învăţare adecvate obiectului;
- realizarea relaţiei de cooperare dintre elev şi profesor;
- realizarea conexiunii inverse pe tot parcursul învăţării;
- tratarea diferenţiată a elevilor, pentru asigurarea progresului fiecăruia în raport cu posibilităţile sale;
- controlul capacităţilor prealabile de învăţare (17).

Realizarea acestor deziderate ţine de alegerea metodelor de receptare, în funcţie de faptul că orice operă literară este unică în felul ei, deci nu putem aplica acelaşi arsenal de metode pentru diferite texte literare. Adoptarea unor sau altor metode ţine de personalitatea profesorului, de gradul profunzimii cu care interpretează el însuşi opera, apoi şi de preferinţele sale artistice. Opţiunea metodică a profesorului depinde şi de potenţialul intelectual al clasei. De aceea, în orice situaţie concretă de predare a unei opere literare se produce, de fapt o re-creare şi o re-valorificare irepetabilă a ei, prin aceasta manifestîndu-se însăşi esenţa operei de artă. Este deci un nonsens promovarea unor reţete sau a unor metode cadru statice de abordare a textelor literare.

În cazul lecţiilor de literatură obiectivele învăţămîntului formativ, deci democratic, se regăsesc în noile principii de bază ale analizei operei literare: principiul participării active a elevului la analiză şi principiul analizei simultane dintre conţinut şi formă. Activităţile didactice desfăşurate conform acestor principii conferă orelor de literatură o atmosferă lucrativă, unde fiecare elev are posibilitatea de a participa nemijlocit la investigaţiile preconizate de profesor. În felul acesta se creează condiţii pentru facilitarea emiterii unor raţionamente juste asupra conţinutului de idei, mărindu-se gradul de emotivitate al receptării.

Exemplificăm principiile expuse prin practicarea unor metode de investigaţie a textului literar.

Analiza literară este o metodă de bază, utilizată în cadrul receptării literare. Întrucît metoda presupune studiul aplicat

al operei, demontarea părților întregului pentru a le surprinde esența și trăsăturile caracterologice cu scopul de a le acorda o anumită interpretare, respectiva metodă se aplică cu succes la identificarea figurilor de stil, a semnificațiilor și, implicit, a sentimentelor pe care le comportă. Astfel, ea permite deducerea fără greș a mesajului artistic, oferind elevilor cheia pentru decodarea textelor artistice. Utilizarea acestei metode este inerentă abordării oricărui text liric, dar este imanentă și în cazul operelor epice. De exemplu, aplicată la receptarea textului biblic "Pildele lui Solomon", a condus la relevarea valorii centrale a operei – *înțelepciunea,* care se identifică cu *priceperea, chibzuința, neprihănirea, dreptatea, judecata, nepărtinirea,* toate aceste virtuți reprezentînd *știința* sau, în accepțiune biblică, *cunoașterea lui Dumnezeu*. În cazul dat, metoda analizei a permis la modul ideal relevarea mesajului etic al pildelor biblice.

În contextul care ne interesează însă ea este "o metodă cadru, în care pot fi aplicate, alternativ, diferite metode didactice și se realizează prin utilizarea unor variante moderne ale euristicii" (18). Aceste metode, pe care le vom descrie în continuare, sînt: *conversația euristică, studiul cu cartea, graffiti.*

Conversația euristică, utilizată pentru a depista impresiile postlecturale ale elevilor, este o activitate, de obicei, frontală, deoarece unii elevi își clarifică mai anevoios impresiile și pot să le concretizeze în cadrul unor momente mai avansate ale analizei sau chiar în cadrul evaluării. Prin intermediul acestei metode se constată dispozițiile, impresiile, ideile produse de lectura unei opere, și nu rareori servește în calitate de "îndreptar" al demersului analitic. Conversația euristică a clarificat, de pildă, impresiile provocate de lectura nuvelei "Moara cu noroc" de Ioan Slavici, care au fost următoarele:

Mi-a plăcut	**Nu mi-a plăcut**
1. Redarea vieții reale	1. Este plictisitoare
2. Subiectul captivant	2. Stilul sobru
3. Descrierea convingătoare a personajelor	3. Subiectul ar putea să nu reprezinte interes pentru majoritatea elevilor
4. Ne oferă unele învățăminte	
5. Dramatismul	

Pe parcursul analizei am stăruit asupra momentelor care au plăcut mai puțin elevilor, explicîndu-le din punctul de vedere al logicii artistice. Astfel, stilul sobru sau modalitatea "plictisitoare" de redare constituie particularități caracteristice manierei realiste de zugrăvire a vieții.

Studiul cu cartea. Deoarece receptarea estetică nu este posibilă fără contactul direct cu cartea, studiul cu cartea înseamnă o cale inevitabilă de pătrundere în universul operei. Studiul cu cartea poate reprezenta o formă de activitate individuală, fiind utilizată în cadrul sarcinilor de tipul: identificarea sentimentelor și a stărilor umane descrise în nuvela "Dragoste de viață" de J. London. În acest caz, studiul cu cartea nu este o metodă în sine, ci o etapă a unei tactici cu bătaie mai lungă, deoarece după depistarea sentimentelor (deznădejde, spaimă) sînt determinate prin intermediul conversației euristice cele două planuri ale narațiunii: extern și intern. Planul extern rezumă acțiunile propriu-zise, iar cel intern se referă la stările psihologice ale personajelor. În legătură cu aceasta este relevată o modalitate, nouă pentru elevi, de caracterizare a personajului literar – analiza psihologică.

O metodă aplicată în cadrul analizei literare este *graffiti* care permite colectarea unui volum impunător de informații în scopul obținerii unor concluzii sintetizatoare cît mai complexe. În cadrul acestei metode toți elevii au posibilitatea să-și sintetizeze în manieră personală cunoștințele și capacitățile, precum și să-și expună punctul de vedere privind problemele discutate. Astfel, la abordarea compartimentului sintaxa personajelor în cazul operelor epice, *graffiti* asigură receptarea mesajului etico-estetic în mod deplin și convingător. În cadrul studierii romanului "Neamul Șoimăreștilor" de M. Sadoveanu metoda dată a permis relevarea exhaustivă a trăsăturilor de caracter ale personajului principal, în scopul elucidării valorilor spirituale pe care le reprezintă acesta.

Trăsăturile caracteristice ale lui Tudor Șoimaru:

- conform relațiilor cu alte personaje: cinstit, respectuos, binevoitor, inteligent, omenos, vrednic, justițiar, neîndurător cu dușmanii, devotat prietenilor;
- conform felului de a vorbi: calm, liniștit, echilibrat, înțelegător, răbdător;
- conform atitudinii autorului față de personaj: credincios, devotat, emotiv, iubitor de patrie.

Din trăsăturile expuse mai sus, elevii au dedus valorile spirituale pentru încetățenirea cărora luptă Tudor Șoimaru, și anume: *dreptatea, libertatea, dragostea de patrie, înțelegerea, egalitatea tuturor în fața legii, prietenia.*

După stabilirea sistemului de valori s-a discutat despre ierarhia valorilor, depistîndu-se căreia dintre ele îi acordă întîietate personajul principal și s-a dedus mesajul romanului: Libertatea socială este valoarea supremă, care permite unei clase sociale, unui popor, unui individ să se realizeze ca atare.

Aplicată la receparea nuvelei "Moara cu noroc" de I. Slavici, respectiva metodă a permis explicarea logică a trăsăturilor de caracter ale personajelor, a destinelor pe care acestea le împărtăşesc, a elucidat clar mesajul educativ al operei prin esența sa artistică. Schema de sinteză a metodei *graffiti*, utilizată pentru caracterizarea personajelor din nuvela "Moara cu noroc", se prezintă astfel:

Personaje	GHIȚĂ	ANA	SOACRA LUI GHIȚĂ	LICĂ	PINTEA
Statut social	Mic întreprinzător (cizmar, hangiu)	Soția lui Ghiță	Țărancă	Porcar (hoț)	Jandarm cu un trecut îndoielnic
Trăsături fizice şi de caracter	Slab de caracter, lacom, banii îi întunecă mintea şi bunul simț, dezechilibrat	Bună la suflet, cinstită, dependentă de soțul ei	Credincioasă, blîndă, miloasă, înțeleaptă, înțelegătoare	Calm, primejdios, ager, lacom, hain, nepăsător, nemilostiv	Cinstit, binevoitor, prietenos, generos
Comportarea personajelor	Laş, dezorientat	Grijulie, calmă, iubitoare, nehotărîtă	Povățuitoare, bună, credincioasă	Posesiv, dur	Cinstit, onest, luptă pentru triumful legii
Atitudinea autorului	Uşor de influențat, nehotărît, caracter duplicitar, fățarnic	Mărginită, intuieşte întîmplările, dar nu ia atitudine	Protectoare, urăşte răul	Om demonic	Posedă simțul dreptății, nume de haiduc
Semnificația numelui	Nume popular, diminutivul denotă infantilism	Nume religios, semnifică milă	Nu posedă nimic propriu, reprezintă o categorie generalizatoare	Sub acest nume îşi ascunde adevărata față	Goana după dreptate
Categorii tipice	Micul îmburghezit	Tipul femeii mărginite care nu are forța deciziei	Țărancă credincioasă şi înțeleaptă	Răufăcător care se ascunde sub activități cinstite	Om al legii care stabileşte dreptatea
Valori	*Indecise: liniştea familiei, banii*	*Indecise: familia*	*Credința, Înțelegerea*	*Banii*	*Dreptatea, Adevărul*

În baza trăsăturilor de caracter relevate sînt identificate valorile pe care le înglobează fiecare personaj ce trăieşte şi acționează conform unor principii dictate de aceste valori. Procedîndu-se la polarizarea valorilor în cauză, se stabileşte că vitalitatea axiologică este de partea acelor personaje care au un sistem de valori ferm şi bine determinat, iar personajele care se identifică cu nonvaloarea (Lică) sau care au un sistem precar de valori (Ghiță, Ana) suferă eşec în plan moral şi fizic.

Adoptarea anumitor tehnici didactice în cadrul lecțiilor de literatură are menirea de a organiza receptarea frumosului artistic al operei, a sensibiliza elevii asupra mesajului estetic, prin intermediul căruia se realizează mesajul educativ, a pune în valoare potențele învățării. Sarcina acestor metode este de a elucida semnificațiile profunde ale operelor literare, care, în esență, nu sînt altceva decît nişte opțiuni axiologice, or, între obiectivele pedagogiei contemporane, după cum am mai menționat, primatul îl deține formarea atitudinilor şi a capacităților intelectuale, a spiritului creator şi critic al copilului.

Educația atitudinală este foarte importantă în constituirea personalității umane, fiind determinantă pentru realizarea deplină a actului pedagogic. A fi un om educat înseamnă a şti, a putea, a voi să manifeşti o atitudine adecvată din punct de vedere moral față de lumea exterioară şi față de tine însuți. Studierea literaturii este indispensabilă realizării acestui obiectiv, în virtutea faptului că orice operă literară comportă un mesaj estetic pozitiv. Esența literaturii nu se reduce numai la zugrăvirea anumitor aspecte ale vieții, la constatări ale lucrurilor aşa cum sînt ele, ea indică cum ar trebui să fie, să devină aceste lucruri, apreciază şi oferă povețe. În

acest sens, opera literară este şi pedagogică. Literatura nu numai că poate fi, dar şi trebuie percepută şi valorificată din perspectivă educativă. Titu Maiorescu spunea că "arta a avut întotdeauna o înaltă misiune morală şi orice adevărată operă de artă o îndeplineşte" (19). Problema atitudinii umane, mai ales în lumea actuală, este nu numai obiectul preocupării pedagogilor, dar şi a societății la scară globală. Nu vom menționa aici pericolele care planează asupra umanității şi care pot fi înlăturate doar prin voința unor lideri politici sau economici. În acest sens, *atitudinea* a devenit obiect de studiu şi investigație al sociologilor, politologilor şi filozofilor moderni: "Rolul atitudinii umane devine din ce în ce mai mult o forță hotărîtoare în soluționarea problemelor ce privesc destinele umanității". Rolul şi importanța atitudinii umane în fața viitorului omenirii sînt în mod deosebit susținute de Karl Iaspers în lucrarea "Viitorul omenirii", prin considerații de genul: "Este adevărat că întreaga lume nu se va schimba dacă eu mă voi schimba. Dar schimbarea în mine însumi este premisa marii schimbări. Este adevărat că nici un stat nu determină direct cursul lumii, dar într-o criză, un popor, – chiar un om – o poate distruge" (20). Manifestarea atitudinilor denotă existența unui discernămînt axiologic. În privința educării capacității de a discerne, literaturii iarăşi îi revine un rol determinant. "Mai bine ca oricine marii scriitori din trecut – şi dacă ştim şi le înțelegem mesajul, marii artişti – ne vor putea ajuta să înțelegem năzuințele care îl înalță pe om deasupra lui însuşi… valorile pe care el le recunoaşte" (21).

Educarea atitudinii ca dimensiune esențială a personalității umane este definitorie, dar nu suficientă, deoarece ea nu oferă sentimentul unei descătuşări şi libertăți depline a spiritului, nu angajează în mod plenar individul la edificarea lumii şi a propriei persoane, altfel spus, "fără participarea la cultură, creativitatea individului se ofileşte" (22). "În relațiile omului cultivat cu operele de artă trebuie privilegiată forma care îl solicită pe consumator să colaboreze la producție şi care îl determină să înțeleagă produsul întrucîtva ca şi cum l-ar fi creat el însuşi" (23).

Cultivarea creativității preconizează angajarea totală a personalității: atît a componentelor sale afective cît şi intelectuale, îndeplinind "o funcție social-valorică de formare a unei conştiințe creatoare de valori, fără de care progresul societății nu este posibil" (24).

În contextul dat, creativitatea este explorată ca proces ce urmăreşte, în primul rînd, antrenarea elevului în actul de creație, şi ca produs care denotă realizarea actului de valorizare prin crearea unei valori.

Astfel, operele elaborate de elevi trebuie apreciate conform criteriului axiologic, chiar dacă anumiți itemi ai mecanismelor de evaluare disciplinară nu sînt realizați la modul ideal. În acest caz, originalitatea şi capacitatea de realizare personală a subiectelor trebuie să reprezinte criteriul esențial al evaluării, pentru că denotă cu certitudine producerea a ceea ce numim educație, aşa cum este ea preconizată în documentele oficiale ale învățămîntului din Republica Moldova şi anume avînd la bază "principiul constitutiv al învățămîntului formativ-productiv care guvernează astăzi sistemele de învățămînt din cele mai multe țări ale lumii – principiul libertății… care presupune formarea capacităților de personalitate, acordînd individului capacitatea generală

- de a achiziționa valori;
- de a face opțiune pentru anumite valori;
- de a produce valori;
- de a se conştientiza pe sine ca valoare netrecătoare" (25).

Poate că astfel se va produce şi debarasarea definitivă a elevilor de a apela mereu la compuneri şi comentarii prefabricate de profesori (şi chiar editate în vederea acestui scop!).

Poate că astfel ne vom ralia nu numai prin vorbe, dar şi prin fapte cerințelor societății moderne unde "problema nu mai e să luăm (doar) o atitudine, ci să înjghebăm o operă – o operă fie ea şi limitată, imperfectă, dar plină de sensul pe care vom şti să i-l dăm" (26).

Am putea propune, la orele de limba şi literatura română, următoarele sarcini:

I. Elucidați într-un microeseu aspectele iluministe ale operei lui Montesquieu în baza afirmației sale: "Dacă aş şti că un lucru mi-e folositor mie, dar păgubitor familiei mele, l-aş arunca din spiritul meu. Dacă aş şti că un lucru e folositor familiei mele, dar nu şi patriei mele, aş căuta să-l evit. Dacă aş şti că un lucru e folositor patriei mele, dar păgubitor Europei şi neamului omenesc, l-aş considera drept o crimă".
II. Realizați un eseu nestructurat cu tema: Actualitatea spiritului volterian.
III. Redactați un eseu structurat în baza romanului lui Liviu Rebreanu "Pădurea spînzuraților" cu următoarea temă: Apostol Bologa – Avatarurile unei conştiințe.
IV. În baza afirmației lui Lucian Blaga: Suferințele noastre îşi pun pecetea pe bucuriile noastre, dar nu şi invers. De aici, subtonul de melancolie al întregii noastre vieți", redactați o compoziție cu tema: Aspecte expresioniste în drama "Meşterul Manole" de L. Blaga.
V. Realizați, în baza poeziei lui L. Blaga "Eu nu strivesc corola de minuni a lumii", un eseu nestructurat cu tema: Arta – expresie profundă a sufletului uman.
VI. În baza nuvelei "Dragoste de viață" de Jack London, elaborați un eseu de minimum o pagină, avînd ca moto următoarea afirmație: "Îmi păstrez credința în caracterul generos şi în superioritatea omului. Cred că frumusețea spiritului şi

abnegația vor învinge lăcomia grosolană de astăzi”.

Promovarea educației axiologice şi democratice deschide calea unor relații dintre profesor şi elev: colaborare, înțelegere reciprocă, învățare reciprocă, oferind plăcerea de a realiza mereu lucruri noi şi frumoase. Literatura, combinată cu arta pedagogică, ne va ajuta să ne regăsim, să ne înțelegem, în primul rînd, pe noi înşine şi să ne angajăm într-un continuu proces de depăşire a propriei condiții spirituale.

Aducem, drept exemplu, scîntei de spirit ale elevilor aprinse din această minunată şi inepuizabilă artă care este literatura.

I. Elucidați într-un microeseu aspectele iluministe ale operei lui Montesquieu în baza următoarei sale afirmații: ”Dacă aş şti că un lucru mi-e folositor mie, dar păgubitor familiei mele, l-aş arunca din spiritul meu. Dacă aş şti că un lucru e folositor familiei mele, dar nu şi patriei mele, aş căuta să-l evit. Dacă aş şti că un lucru e folositor patriei mele, dar păgubitor Europei şi neamului omenesc, l-aş considera drept o crimă”.

“Montesquieu promovează valori sociale cum ar fi: dragostea de patrie, respectarea legilor şi a libertății, un trai decent, organizat pe principii raționale.” (Nina Cernei)

“Montesquieu în creația sa pledează pentru dragostea de patrie şi noblețea sufletească. Primatul valorilor umane este recunoscut în opera sa “Despre om”. (Lilia Cojocaru)

“Opera lui Montesquieu într-adevăr poate fi definită ca o scînteie ce urmează să aducă lumină în sufletele oamenilor. Promovînd ştiința de carte ca singurul mod de a cultiva spiritul uman, libera opinie şi libertatea de exprimare, acest autor aparține nu numai veacului luminilor, ci luminează şi veacurile următoare.” (Diana Musteață)

“Montesquieu dezbate în opera sa problemele dintotdeauna ale societății umane. El promovează dreptul natural, egalitatea între sexe, egalitatea între oameni, în general. În unele reflecții exprimă dragostea şi mîndria față de patria sa. În afirmația de mai sus expune foarte simplu şi accesibil ordinea priorităților după care ar trebui să se conducă un om şi un cetățean exemplar.” (Radu Tofan)

“Ideile iluministe ale lui Montesquieu sînt în esența lor profund umaniste şi universale. Acest scriitor promovează în opera sa valori ca egalitatea socială în baza dreptului natural, virtuți precum rațiunea, adevărul, bunătatea, fericirea ca rezultat al aplicării rațiunii şi bunului simț. Aceste idei sînt importante şi de actualitate pentru dezvoltarea spirituală a omenirii.” (Ludmila Bizniuc)

II. Realizați un eseu nestructurat cu tema: Actualitatea spiritului volterian.

“Opera lui Voltaire rămîne a fi de o actualitate uimitoare. Astfel de aspecte ale ei cum ar fi rolul educației în formarea caracterului şi pregătirea pentru viață, emanciparea spiritului prin cultivarea inteligenței şi a gustului pentru lucruri virtuoase, promovarea libertății şi a dreptului la alegere sînt şi nişte probleme ale timpurilor noastre, cu toate că multe lucruri s-au schimbat şi modernizat de atunci. Problemele spirituale rămîn aceleaşi, devenind universale. Voltaire a perceput aceasta şi ne-a ajutat, prin scrierile sale, să înțelegem valorile cele mai importante ale vieții.” (Ludmila Bizniuc)

“Opera lui Voltaire, ca şi a altor scriitori iluminişti, are drept scop critica şi, pe cît posibil, combaterea unor lucruri nocive societății umane ca dogmele religioase, fanatismul, legile în unele țări care îi favorizează pe oamenii ce aparțin anumitor clase sociale. Anume scrieri ca ale lui Voltaire au constituit premisele evoluării şi schimbării atît de radicale a societății umane: de la monarhie la constituție care se bazează pe egalitatea între oameni.” (Radu Tofan)

“Voltaire prin creația sa a contribuit la realizarea veacului luminilor. În operele “Candid”, “Dialog între un în împricinat şi un avocat”, “Convorbire între un sălbatic şi un bacalaureat” sînt ilustrate principiile iluministe şi promovate valorile umane universale. “Pieritoare sînt avuțiile, trainice sînt virtutea şi fericirea”, spune un personaj din “Candid”, denunțînd idealul de viață al autorului. Figura filozofului din aceeaşi operă marchează un personaj care luptă pentru înlăturarea dogmatismului şi a fanatismului din societate. Prin critica viciilor umane sînt promovate cele mai înalte calități, iar prin descrierea haosului şi anarhiei sînt enunțate principiile de ordine şi rațiune. Prin operele sale Voltaire a pledat pentru iluminarea poporului şi cultivarea înaltelor sale virtuți.” (Lilia Cojocaru)

III. Redactați un eseu structurat în baza romanului lui Liviu Rebreanu ”Pădurea spînzuraților” cu următoarea temă: Apostol Bologa – Avatarurile unei conştiințe.

“În existența fiecărui om intervin, probabil, clipe cînd viața devine insuportabilă, iar acceptarea morții imposibilă. Într-un asemenea moment îl surprinde Liviu Rebreanu pe personajul său, Apostol Bologa, din romanul “Pădurea spînzuraților”. El spunea că suferințele i-au înfrînt mîndria, că doar credința căreia îi jertfeşte fără şovăire viața te poate mîntui, însă … “dragostea de viață e mai puternică în inima mea decît credința, îmi dau seama.” Apostol a înțeles acest lucru doar atunci cînd viața sa a fost în primejdie. În asemenea momente dragostea pentru viață îi aducea mereu argumente şi dovezi salvatoare. Era gata să înceapă o

viață nouă. Își dorea chiar un alt suflet, ferit de veșnicele ezitări și chibzuiri. El știa că viața este un chip al trupului și al sufletului care-l îndeamnă pe om spre mîntuire, unica cale ce-ți poate mîntui sufletul fiind credința. Regăsindu-l, prin credință, pe Dumnezeu, Apostol devine mai receptiv la durerile semenilor săi, indiferent de națiune sau confesiune." (Veronica Popovici)

"Fiecare om a simțit măcar o dată în viață că există două lumi care stau față-n față, uneori potrivnice, pentru că deseori una se naște numai prin moartea celeilalte. Una e lumea reală, cealaltă e lumea interioară. Pe una o simțim, pe alta o presimțim. Într-una trăim, către alta aspirăm.

Dar pentru a obține un echilibru între lumea ta interioară și restul universului, sufletul trebuie să fie întotdeauna la fel cu gîndul, gîndul cu vorba și vorba cu fapta, așa îl învăța Iosif Bologa pe fiul său Apostol. Acesta devine, de fapt, idealul vieții lui Apostol, lucru posibil doar în sufletul său. Îndată ce intervine duritatea realității, el devine o jucărie neputincioasă în mîinile sorții, îndeplinind comenzi și luînd hotărîri străine de ființa lui. Apostol tindea să-și împace conștiința cu datoria, dar pe urmă a înțeles că legea și datoria reprezintă niște valori valabile pînă în clipa cînd impun o crimă față de propria conștiință. Această constatare i-a dărîmat credința și speranța, iar viața omului e insuportabilă, dacă n-are un reazem care să-i fie veșnic dreaptă cumpănă între lumea dinlăuntru și cea din afară... Astfel viața îl face pe Apostol să înțeleagă că nu întotdeauna glasul rațiunii coincide cu glasul sufletului, omul nu se poate baza doar pe conștiință și rațiune, el are nevoie de un univers spiritual și acesta nu se construiește doar pe valori naționale, ci pe valori spirituale general-umane: Credință, Libertate, Dreptul la opțiune. Apostol Bologa înțelege acest lucru, lumea sa interioară fiind superioară celei reale." (Nina Cernei)

IV. În baza afirmației lui Lucian Blaga: "Suferințele noastre își pun pecetea pe bucuriile noastre, dar nu și invers. De aici, subtonul de melancolie al întregii noastre vieți", redactați o compoziție cu tema: Aspecte expresioniste în drama "Meșterul Manole" de L. Blaga.

"Fericirea este considerată scop al vieții umane, fiind identificată, de la caz la caz, fie cu căutarea plăcerilor, atingerea unui echilibru sufletesc sau practicarea virtuților.

Toți oamenii tind spre fericire, dar puțini o ating, deoarece această stare se naște din suferință. Dacă vrei să fii pe deplin fericit, trebuie să faci un sacrificiu… Pentru a atinge fericirea și împăcarea supremă, Manole a făcut cel mai mare sacrificiu: și-a jertfit propria viață și dragoste în numele Iubirii supreme." (Olesea Pamparău)

"Manole a trebuit să aleagă între Dragoste și Creație și, pînă la urmă, alegerea este făcută, fiind confirmată de spusele unui zidar: "înfăptuirea bisericii cere tot, și te duce de-a dreptul în moarte sau sărăcie, în cer sau nebunie." Aruncîndu-se de pe clopotniță, Manole se instalează în veșnicie, făcîndu-se un trup cu biserica, cu Mira, cu Iubirea pentru creație și spiritualitate". (Stela Bîrcă)

"Meșterul Manole își manifestă dragostea eternă față de lume și Dumnezeu prin creație și prin sacrificiul pe care îl realizează. Acestea din urmă îl răsplătesc cu viața veșnică care va pulsa în fiecare bătaie de clopot, amintind oamenilor despre existența unui tărîm al Eternității, care poate fi obținut prin sacrificiu și dăruire totală." (Nina Cernei)

"Personajele care sînt încadrate în actul de creație, adică Manole și Mira, se sacrifică în numele dragostei față de Dumnezeu și al creației, spre a găsi prin aceasta armonia deplină, viața eternă prin integrarea în universul divin. Revelatoare sînt în acest sens cuvintele lui Manole: "Din iubire pentru ea am zămislit lăcașul, prin iubire pe altul slăvind…". Iubirea este sentimentul suprem prin care se realizează creația, deci Binele și Frumusețea acestei lumi.

Și așa cum orice operă de artă cere sacrificiu celui care o zămislește, construcția bisericii se sincronizează cu durerea și suferința lui Manole. "El (lăcașul) va fi un cîntec de iubire împletit cu un cîntec de moarte".

Ca principiu ordonator al vieții, suferința își pune întotdeauna pecetea pe bucuriile oamenilor. Însuși "Domnul Iisus Hristos, ca să sfințească norodul cu sîngele său, a pătimit" (Evrei 13:12).

Motivul suferinței este condiția esențială a devenirii spirituale. Or, acesta reprezintă un ideal etic de care depinde fericirea omului. Urmărind destinul Meșterului Manole, putem afirma că valoarea suferințelor determină generarea valorilor create. Dacă realizarea umană supremă este creația bazată pe iubire, atunci suferința este spațiul în care ființa umană cunoaște calea spre reperele etice fundamentale.

"Meșterul Manole" constituie un izvor de cunoaștere a valențelor sufletești, un act de cultură prin care societatea noastră ar putea învăța să privească spre Dumnezeu ca spre "piscul sentimentului", eliberîndu-și astfel conștiința sufocată din ghearele birocratizării, standardizării și ale tehnicizării dezumanizante". (Diana Musteață)

V. Realizați, în baza poeziei lui L. Blaga "Eu nu strivesc corola de minuni a lumii", un eseu nestructurat cu tema: Arta – expresie profundă a sufletului uman.

"Lucian Blaga afirmă că "unicul și cel mai relevant criteriu de definire a omului îl constituie nu inteligența, ci faptul că omul este singura ființă creatoare demiurgă". Omul este deci, în primul rînd, "homo faber" ce se

distinge prin capacitatea invenției, care îi permite să creeze "obiecte artificiale", inexistente în realitate – opere de artă. Misterul reprezintă imboldul spre creație, perfecțiune, fericire, surprinderea și înțelegerea sensului vieții." (Ana Fetescu)

Oamenii din toate timpurile au tins să cunoască viața. Ei privesc la lume ca printr-o fereastră magică și fiecăruia i se arată o imagine diferită de a celuilalt. Peisajul vieții este mereu altul, în funcție de punctul nostru de vedere. Totuși, viața este cea care ne oferă cele mai nobile trăiri ale sufletului.

L. Blaga a fost unul dintre exploratorii sufletului omenesc, care a căutat să-i dea omului "o nouă valoare, un nou raport între el și univers". Poezia "Eu nu strivesc corola de minuni a lumii" reprezintă un îndemn la sporirea Binelui și Frumosului prin intermediul creației. Arta, ca expresie profundă a sufletului uman, este condiția supremă prin care se poate realiza apropierea omului de divinitate. Numai prin artă omul învață a vedea în lucrurile obișnuite ce-l înconjoară forme unice și irepetabile. Metafora corolei semnifică lumea alcătuită din mistere pe care creatorii de artă le amplifică prin iubire. Or, acest sentiment este conceput ca lege a universului, ca punct de geneză a omului și a lumii.

"Eu nu strivesc corola de minuni a lumii" este o operă poetică pe tema Cunoașterii, în care confesiunea eroului liric se transformă într-un manifest expresionist. Prin aspirația către o nouă umanitate, eroul liric găsește principiul ordonator în artă. A exista prin creație înseamnă a trăi într-un mediu al valorilor, a participa direct la viață, la crearea frumuseții ei, nu ca simplu spectator, ci ca artist, în întregime angajat în raporturile cu societatea, cu universul, cu noi înșine și cu destinul nostru. Și dacă dorim ca prin creație lumea să devină o imagine a paradisului, trebuie să ne dăruim total, prin dragoste nesfîrșită de viață." (Diana Musteață)

VI. În baza nuvelei "Dragoste de viață" de Jack London, redactați un eseu de minimum o pagină, având ca moto următoarea afirmație: "Îmi păstrez credința în caracterul generos și în superioritatea omului. Cred că frumusețea spiritului și abnegația vor învinge lăcomia grosolană de astăzi."

"Jack London este unul dintre cei mai cunoscuți scriitori americani. El a îmbogățit literatura cu opere ce ne impresionează prin conținutul lor interesant, arătîndu-ne concepțiile sale despre viață, despre existența a tot ce ne înconjoară. Din concepția lui J. London desprindem idei ce ne demonstrează că viața este un dar divin și frumos. Anume frumosul înfruntă lăcomia grosolană din toate timpurile. În baza acestei afirmații a lui J. London se formează și părerile noastre despre existență și tot ce ne înconjoară. Caracterul generos și superioritatea omului vor ajuta mult la construirea unui viitor luminat. Fiecare om trebuie să dea dovadă de abnegație și devotament, căci anume noi, oamenii, sîntem stăpîni pe viitorul și pe viața noastră. Prin îmbogățirea spiritului cu idei și sentimente frumoase, putem reda și arăta frumosul.

Viața ne este dăruită pentru a fi buni cu oamenii din jur, pentru a înțelege și a cunoaște tainele pe care le ascunde ea, tot ce este frumos în ea. Viața e în tot ceea ce facem, în tot ceea ce simțim." (Alina Munteanu)

"J. London este un scriitor renumit în literatura universală. Majoritatea eroilor săi sînt în căutarea aurului în Nordul sălbatic. Însă fiecare dintre ei are o atitudine aparte față de aur. Autorul atrage cititorul în niște aventuri romantice, pline de risc, pentru a-l scoate din mizeria obișnuită de astăzi, pentru a-l duce cu gîndul departe de ipocrizia, fățărnicia care sînt prezente în relațiile dintre oameni. Eroii din operele lui London trăiesc după legile lor, care corespund definițiilor date de ei înșiși noțiunilor de cinste, datorie, dreptate, unite cu simțul de fraternitate dintre oameni.

Acolo unde omul e față-n față cu Frigul și Marea singurătate, el trebuie să devină mai bun, să-i ajute pe ceilalți și atunci poate aștepta și el ajutor din partea cuiva. A fi bun și înțelegător este una dintre legile care îl ajută pe om să supraviețuiască. Pe cei care încalcă această lege îi așteaptă răsplată severă. În primul rînd, pe cei care au făcut-o din cauza lăcomiei și dragostei de sine. Pentru că și-a trădat tovarășul, Bill, care s-a purtat ca un laș, a plătit cel mai mare preț: viața. Egoismul, după cum spune J. London, îl va duce pe oricine la moarte în singurătate. Dar ce înseamnă viața? Îmi aplec fruntea, a cîta oară, asupra acestei întrebări și cred că pentru fiecare om acest cuvînt are un sens aparte. Pentru London viața nu există fără frumusețea și bunătatea sufletului. Deoarece viața este un drum spre un vîrf de munte, la care fiecare tinde să ajungă. Acest drum cuprinde lupta binelui contra răului, și dacă binele ar avea superioritate, el ar învinge. Deci, numai bunătatea va salva omenirea." (Iulia Atamaniuc)

"J. London rămîne unul din cei mai vestiți scriitori contemporani americani. Prin operele sale el a redat concepția sa despre viață și moarte, dragoste și ură.

J. London a fost un om care a trecut prin mizerie și sărăcie, nedreptate și lăcomie, prin toate greutățile vieții, înțelegînd că frumosul spiritului și prietenia strînsă între oameni vor învinge lăcomia și dragostea pentru bani. "Cred că frumusețea spiritului și abnegația vor învinge lăcomia grosolană de azi". Prin această afirmație J. London și-a exprimat tendința spre o viață nouă, mai bună și mai fericită. Frumosul din interior acoperă o mulțime de păcate. J. London, ca și alți scriitori, credea în superioritatea omului, generozitatea și înțelegerea sa. Protagoras spunea: "Omul este măsura tuturor lucrurilor". Oamenii pot să refacă lumea, schimbîndu-și interiorul, starea sufletească.

Frumosul se realizează cu o deosebită osteneală. Noi trebuie să-l creăm pentru generația viitoare." (Sergiu Scrînic)

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Matei, Horia C., *Lumea antică Mic dicționar biografic*, Chișinău, 1993, p. 188.
2. Bagdasar, N., *Antologie filosofică*, Chișinău, 1996, p.101-107.
3. Flaceliere, R., *Viața de toate zilele în Grecia secolului lui Pericle*, Chișinău, 1991 p. 52.
4. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Chișinău-București, 2000, p. 143.
5. De Landsheere, V., De Landsheere, G., *Definirea obiectivelor educației*, București,1979, p. 255.
6. Toffler, A., *Şocul viitorului, Bucureşti*, 1973, p. 386.
7. Culda, L., *Omul, valorile şi societatea*, Bucureşti, 1982, p. 64.
8. Berdeaev, N., *Destinul omului în lumea actuală*, Chișinău, 1993, p. 21.
9. Călin, M., *Pedagogie şi axiologie*, Bucureşti, 1970, p. 12.
10. Bunescu, G., *Valorile şi reformele învățământului românesc/Revista de pedagogie*, Bucureşti, nr. 1-2 1993, p. 38.
11. Ibidem, p. 39.
12. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie,* Chișinău-Bucureşti, p. 253.
13. *Idem*, p. 254.
14. Faguet, E., *Arta de a citi,* Bucureşti, 1973, p. 23.
15. Tofan, V., *Educația axiologică la lecțiile de literatura română*, în *Didactica Pro...*, nr.1, 2004.
16. Peaget, J., *Psihologia inteligenței*, Bucureşti, 1965, p. 60.
17. Parfene, C., *Literatura în şcoală*, Bucureşti, 1977, p. 30.
18. *Ibidem*, p. 75.
19. Maiorescu, T., *Din critice*, Bucureşti, 1967, p. 263.
20. *Valorile umanității în condițiile revoluției tehnico-ştiințifice contemporane,* Bucureşti, 1986, p. 215-216.
21. Berger, G., *Omul modern şi educația sa*, Bucureşti, p. 83.
22. Dufrenne, M., *Pentru om*, Bucureşti, p. 241.
23. *Idem*, p. 254.
24. Călin, M., *Pedagogie şi axiologie/Revista de pedagogie,* nr.5, 1970, p. 13.
25. Pâslaru, Vl., *Principiul pozitiv al educației*, Chișinău, 2003, p. 163.
26. Berger, G., *Op. cit.,* p. 84.

Educaţia şi conştiinţa morţii



Gabriel **ALBU**

Universitatea Petrol Gaze, Ploieşti

La prima vedere, ar putea părea ciudată, dacă nu (chiar) stranie, încercarea de a lega educaţia de problema morţii şi moartea de problema educaţiei. Ca şi cum am fi epuizat toate posibilităţile şi ipotezele privind înţelegerea/desluşirea educaţiei; nu ne-ar mai fi rămas, parcă, decît această extremă abordare. Mai direct spus, ar putea părea scandalos, dacă nu chiar lipsit de orice interes.

Vrem lucruri concrete, utile, aplicabile în actul educativ cotidian, nu ,,filozofie", de care – să recunoaştem – nu mai are (aproape) nimeni nevoie. A trecut vremea filozofiei, trăim timpuri pragmatice. Sîntem prea grăbiţi pentru a mai avea răbdare să vedem/să aprofundăm relaţia dintre educaţie şi moarte. Sau – în fond – ne speriem şi atunci expediem problema morţii în conul indiferenţei şi al superficialităţii în care a stat pînă acum şi unde – în continuare – ne dorim să stea.

Recunoaştem că o atare analiză ar putea şoca, deranja sau agresa simţul comun, învelişul psihic autoprotector, prejudecăţile şi obişnuinţele legate de înţelegerea şi cercetarea fenomenului educativ. Totodată, ea ar putea să stîrnească minţile (mai) curioase, (mai) relaxate conceptual şi (mai) curajoase; mai mult, le-ar putea stimula spiritul critic, constructiv.

Pe cît par de opuse, s-ar putea totuşi ca, privind mai deschis şi mai onest lucrurile, actul educativ să-şi dezvăluie sensuri noi, neaşteptate dacă încercăm să îndepărtăm/să înlăturăm paravanele (afective şi mentale) dintre educaţie şi moarte. S-ar putea ca problema morţii să nu fie atît de îndepărtată de problema educaţiei, pe cît ar putea părea de străină problema educaţiei în dezvăluirea semnificaţiei morţii.

Neîndoielnic, educaţia este un fenomen al vieţii (umane). Dar viaţa şi moartea sînt – o vrem sau nu – strîns legate. ,,Nimic nu este mai legat de viaţă ca moartea", ne aminteşte M. Tarangul (1997, p. 103).

Cei mai mulţi dintre filozofii, gînditorii, scriitorii celebri vorbesc despre unitatea dintre viaţă şi moarte. Între ele nu există o barieră fixă (Biberi, 2000), aşa cum s-ar putea crede. „De îndată ce omul se naşte – arăta von Tepl (1997) – a şi încheiat tîrgul care-l face să moară. Sfîrşitul este fratele începutului. Cel care este trimis este îndatorat să se întoarcă" (p. 58). Moartea loveşte toate creaturile vii; ea va exista veşnic, atît cît va exista şi viaţa. Mai mult, ştim de la Socrate, că s-ar putea ca viaţa pe care o trăim să fie moartea, iar moartea să fie începutul adevăratei vieţi. În sensul ei cel mai larg, moartea – scrie M. Heidegger (2003) – „este un fenomen al vieţii"; ea ,,sălăşluieşte în om" (p. 330).

Moartea cuiva, a oricărui om, nu reprezintă literalmente sfîrşitul a tot ceea ce există. Dar propria noastră moarte este pentru noi, pentru fiecare dintre noi, sfîrşitul a tot, sfîrşitul total şi definitiv al existenţei noastre personale şi sfîrşitul întregului univers, sfîrşitul lumii şi sfîrşitul istoriei.

Sfîrşitul timpului nostru vital reprezintă pentru fiecare dintre noi – scrie Jankelevitch (2000) – ,,sfîrşitul timpurilor, tragedia metafizică prin excelenţă, tragedia de neconceput a anihilării noastre" (7, p. 23).

Moartea anihilează totalitatea persoanei noastre; ea este marea anihilare a tot ceea ce este viu (Jankelevitch, 2000). Din punct de vedere creştin însă moartea nu este nici pe departe sfîrşitul absolut, ea este – notează S. Kierkegaard (1999) – „doar o întîmplare măruntă în cadrul întregului care este întregul unei vieţi eterne";

astfel că, din acest punct de vedere ,,în moarte se află infinit mai multă speranță decît este de găsit, gîndind pur omenește, acolo unde nu numai că există viață, dar această viață se află în deplinătatea sănătății și a forței" (p. 48).

Și așa cum, pînă într-o bună zi, moartea celuilalt nu reprezintă pentru noi decît un incident dintre cele mai obișnuite, tot astfel, moartea noastră, a fiecăruia dintre noi, ,,nu înseamnă o catastrofă prea mare pentru universul însuși; ea e un fapt divers imperceptibil și o dispariție indiferentă ce nu tulbură cu nimic ordinea generală, nu întrerupe cu nimic cursul normal al lucrurilor; locul rămas vacant în plenitudinea universală este de îndată ocupat", scrie Vl. Jankelevitch (2000, pp. 23-24). Noi murim, dar spectacolul lumii continuă. Pe scurt, ,,moartea nu este orizontul infinit care ne atrage, ci peretele opac ce ne oprește" (*idem*, p. 76). Moartea este soarta tuturora. Iar dacă este normal să murim, nu-i normal în schimb să stăruim asupra ideii de moarte sau să ne gîndim la ea cu orice prilej (Cioran, 1998).

Simultan, oamenii au nevoie să vorbească și să înțeleagă cît mai multe lucruri despre moarte, despre inerenta ei prezență, fără a face o obsesie. *Atunci cînd oamenii știu la ce să se aștepte, ei pot face față mai bine suferinței, pierderii, despărțirii. Eventual, își pot valorifica timpul care le-a mai rămas de trăit*.

Astfel, ținînd seama – cu deosebire – de specificul elementului organic, biologic, distingem, în principiu, următoarele atitudini fundamentale ale oamenilor în fața morții (vezi Biberi, 2000):

a) Atitudinea omului sănătos

Un om sănătos, echilibrat și robust, fără o maladie organică, este, în general un om care trăiește realitatea imediată, impenetrabil miraculosului, misterului, reveriei și planului fantastic al existenței. Centrul de gravitație al vieții unui asemenea om ,,cade în afară de corp". ,,Neliniștea, subliniază I. Biberi (2000), este necunoscută, fiind înlocuită cu tensiunea nesatisfacută, prilejuită de inactivitatea forțată. Atîta vreme cît funcțiile organice se desfășoară armonios, ele nu atrag atenția asupra lor. Senzația de bună stare cenestezică, de bună stare fizică și de robustețe, întreține încrederea în sine însuși și alcătuiește pîrghia ce împinge către acțiune pe plan exterior. Viața interioară a acestor oameni – apreciază autorul – este lipsită de dramatism, de tensiune, de adîncime" (p. 35).

Pentru oamenii sănătoși, moartea ,,e o realitate îndepărtată, incertă, destinată a lovi pe ceilalți oameni, pe bătrîni, pe bolnavi, dar fiind fără priză asupra propriei vieți. Nu numai sentimentul morții este absent, dar și gîndul lor e depărtat de moarte, precizează I. Biberi (2000). Plenitudinea organică, forța fizică le dă o orientare către aspectul concret și imediat al existenței (p. 36). Neliniștea, angoasa, tulburarea sînt pentru ei simple cuvinte și ,,frămîntarea interioară un lux al oamenilor retrași în ei înșiși" (*ibidem*).

I. Biberi (2000) consideră ca ,,ritmul organic, impetuos și efervescent al organismelor puternice dictează expansiunea dionisiacă a vieții, refuzul de a gîndi sau accepta moartea, credința că moartea este o eventualitate îndepărtată, rezervată oamenilor bătrîni. Ritmul organic placid, fără vigoare și cu un echilibru sprijinit pe inerții, alcătuiește substratul indiferenței față de moarte, a calmului vegetal, a mulțumirii de clipa prezentă și incapacității de a gîndi inexorabilul" (p. 43).

b) Atitudinea unui om bolnav sau trecut prin boală.

Un om bolnav sau trecut prin boală are îndoieli, sentimente de incompletitudine. Viața sa interioară presupune suferință, tensiune, sentimentul morții. Pentru el, lumea exterioară nu mai prezintă același decor, aceeași semnificație de arenă (Biberi, 2000). Neliniștea îl obosește. Lumea nu mai apare clară, în contururi nete, ,,ci estompată, brumoasă. Precaritatea interioară se risipește în lume, împrumută provizoriul și nesiguranța", consemnează autorul (p. 37). Viața lor are mai puține repere sigure, sau reperele pe care le credeam solide intră „în vibrație". Pare că nimic nu mai e cert, că nimic nu (mai) rămîne. Nu există eternitate, ci derizoriu și deșertăciune. Cu toate acestea, marea majoritate a oamenilor trăiește cotidian. Existența acestora în timpul ce se scurge este desăvîrșită. Viața lor nu surprinde, nu poate surprinde ,,marile neliniști ale vieții" (Biberi, 2000, p. 95). Oamenii simpli sînt angajați cu toate forțele în spectacolul lumii [8], se ocupă de problemele omenești, învățînd și dobîndind pricepere cu privire la modul cum merg lucrurile în lume (*idem,* p. 83). Un astfel de om ,, ajunge să se uite pe sine și numele său divin", scrie filozoful danez (*ibidem*). El nu îndrăznește să creadă în sine și găsește ca fiind prea îndrăzneț faptul de a fi el însuși. Consideră că e mult mai ușor și mai sigur ,,să fie la fel cu ceilalți, să devină o maimuțăreală, un număr, să facă parte din mulțime" (*ibidem*). Acestor oameni le lipsește sinele și tocmai prin aceasta, crede autorul *Fărîmelor filozofice*, ei dobîndesc ,,capacitatea perfectă de a reuși în afaceri și de a-și împlini norocul în lume". Ei sînt șlefuiți ca o piatră de rîu, ,,rulează pretutindeni ca o monedă în curs. Nici vorbă să fie considerat disperat; dimpotrivă, el este tocmai un om așa cum se cade" (1999, pp. 83-84).

Toți oamenii, în existența lor simplă și cotidiană, ,,mănîncă, beau, fac ticăloșii, se înmulțesc, pronunță cu o limbă cleioasă vorbe fără sens" (1993, p. 104). Nici un licăr de conștiință. ,,Toți sînt profund convinși că somnul lor înseamnă viața, și că universul de rînd e singura realitate, supremă, definitivă", adaugă el (*ibidem*). Omul simplu preferă să locuiască la subsol, menționează Kierkegaard, adică la nivelul senzorialității. El trăiește „în categoriile senzorialului, adică în plăcut și neplăcut, lipsindu-i preocuparea pentru spirit, adevăr și alte lucruri

asemănătoare", precizează filozoful danez (p. 97). Omul simplu ,,e prea voluptos pentru a îndrăzni şi pentru a suporta să fie spirit" (*ibidem*).

Iar Kierkegaard (1999) continuă: ,,oricît de vanitoşi şi de infatuaţi ar fi oamenii (sau tocmai de aceea, am spune noi – G.A.) ei nu au totuşi cel mai adesea decît o idee infimă despre ei înşişi, adică nu au nici o idee despre ce înseamnă a fi spirit, adică absolutul care poate fi în om – ei sînt vanitoşi şi infatuaţi, doar comparîndu-se între ei" (p. 97). De aceea, ,,cînd un om (simplu – n.n.) pare să fie fericit, el îşi închipuie că este astfel, pe cînd contemplat în lumina adevărului, el este totuşi nefericit şi de cele mai multe ori nici nu îşi doreşte să fie smuls din această eroare" (Kierkegaard, 1999, p. 97). Omul normal, obişnuit nu poate trăi decît mergînd alături de ceilalţi, numai susţinut de ceea ce L. Şestov (1993) numea ,,ordinea casnică şi socială"(p. 128), supus convenienţelor şi rutinei. Trăim în banalitate, în universul comun, socotit singurul adevărat, în cotidian. Majoritatea nu ajungem, de fapt, în întreaga noastră viaţă, în ce priveşte esenţialul, mai departe decît eram în copilărie sau în tinereţe (Kiekegaard, 1999). În general, arată M. Heidegger, spaţiul public nu trebuie deranjat; el trăieşte astfel încît să nu fie tulburat de momentul morţii. Şi chiar dacă este, pentru fiecare dintre noi, în cel mai înalt grad probabil, acest moment nu este neapărat cert.

Cînd atingem momentul conştiinţei morţii atingem un prag al existenţei. Este momentul cînd – subliniază G. Liiceanu – ,,ne dăm cu capul de pereţii existenţei noastre" (2002, p. 289). Conştiinţa morţii ne smulge din universul comun, din toropeala propriei existente vegetative (Şestov, 1993). Nu mai privim lucrurile cu privirea obişnuită. Nu mai putem să le privim cu ,,primii ochi". Se instalează o a doua privire. ,,Atît timp cît – scrie B. Fundoianu pe urmele lui Şestov – totul merge bine, cît cursul vieţii se desfăşoară normal, cu cît omul e înconjurat de certitudini, de speranţă, de bunurile sale reale şi imaginare, el nu dobîndeşte de fel *a doua pereche de ochi*" (1993). În fond, cînd căpătăm conştiinţa morţii, în jurul nostru nu s-a schimbat nimic, nu s-a petrecut nimic esenţial nou; ne-am schimbat noi înşine. Pînă acum, totul inspira încredere, totul părea firesc, normal, necesar, bine întocmit; simţeam pămîntul sub picioare, iar în jurul nostru o realitate certă; nu aveam nici îndoieli, nici întrebări răscolitoare; nimic altceva decît răspunsuri. Dar o dată cu înţelegerea morţii, totul se schimbă, ca atins de o baghetă vrăjită. ,,Soluţiile, pacea, pămîntul de sub tălpi, conştiinţa dreptului şi senzaţiile de comoditate, simplicitate şi claritate ce decurg din el – toate au dispărut", precizează Şestov (1993, p. 96). Împrejurul nostru nu mai sînt decît întrebări şi însoţitoarele lor eterne: neliniştea, îndoiala şi spaima iraţională, devastatoare, insurmontabilă (Şestov, 1993). După Gogol, alături de nebunie, doar moartea este în stare să ne trezească din coşmarul existenţei. În faţa ei (precum Ivan Ilici, din celebra nuvelă a lui L. N. Tolstoi) ne putem da seama dacă şi cît de folos am trăit. Ne-am mulţumit cu universul comun, comod şi plăcut, mîndri de isteţimea noastră şi obsedaţi de agoniseală, cu convingerea că avem mereu dreptate. Am trăit convinşi că putem fi fericiţi numai posedînd puterea, cu nevoia omului comun de lăudăroşenie, de fanfaronadă (Şestov,1993). Toată omenirea şi tot ce face omul – crede von Tepl (1997) – ,,este numai vanitate" (p. 93). După el, lumea aceasta este pofta cărnii, lăcomia ochiului şi trufia. ,,Pofta cărnii ţinteşte la plăcere, pofta ochiului ţinteşte la avuţie, trufia să pună cinstea în jug. Avuţia – scrie mai departe J. von Tepl, încă din 1400 – aduce cu ea lăcomia şi pofta, plăcerea aduce necurăţie şi neruşinare, cinstea se preschimbă în poftă de mărire. Prin adunare de bunuri vin pofta şi teama, după plăcere păcatul şi răutatea, după cinstire vin negreşit veninul şi deşertăciunea" (pp. 86-87). Ca oameni comuni, purtăm un jug cu care treptat ne obişnuim şi pentru că ne-am obişnuit cu el, nu-l mai simţim.

Viaţa şi relaţiile cu ceilalţi pierd suflul viu şi spontan şi rămîn la discreţia formalismului, artificialităţii şi inerţiei. Ne certăm pe nimicuri, pe lucruri şi împrejurări stupide. Ne prefacem atît de bine şi atît de mult încît ne este mai comod aşa, decît să fim aşa cum sîntem.

Conştiinţa morţii ne smulge din acest preferat şi fals mediu de viaţă; ea ne aduce în faţa posibilităţii de a fi noi, eliberaţi de convenienţe. M. Heidegger (2003) scrie: ,,conştiinţa morţii îi dezvăluie omului pierderea în impersonalitate şi îl aduce în faţa posibilităţii de a fi el însuşi" (p. 353).

Însă, chiar dacă au fost sau au stat (de multe ori) faţă-n faţă cu moartea, nu toţi oamenii capătă conştiinţa morţii. Aceştia nu trec de la a şti la a înţelege moartea. Pentru ei, moartea nu trece – zicînd ca Vl. Jankelevitch (2000) – de la persoana a III-a (un obiect, un eveniment ca oricare altul, descris sau analizat medical, biologic, social, demografic) la persoana I (ca mister ce ne priveşte pe fiecare dintre noi în mod intim şi în întregul nostru). Putem să fim de multe ori faţă-n faţă cu moartea şi totuşi să nu înţelegem nimic (pentru viaţă, în general, şi pentru viaţa noastră, în particular). Fugim de ea şi o acoperim mereu. Viaţa noastră rămîne o aglomerare de fapte şi evenimente, dictate din exterior (obedienţă, conformism), sau interior (vanitate, prestigiu, orgoliu). Şi atunci nu este cumplit să murim, cumplită este existenţa prostească, fără noimă (Şestov, 1993).

Dacă acceptăm, măcar în principiu, aceste premise, problema care se pune acum este ce facem, cum trăim mai departe "încărcaţi" cu înţelegerea/conştiinţa morţii? Ce avem de făcut? Ce mai putem face?

Integrînd prezenţa şi iminenţa morţii, *viaţa este văzută în întregul ei*; avem perspectiva vieţii noastre pînă la finalul ei. Înseamnă că nici prezentul, dar nici sfîrşitul

ei nu ne mai pot rămîne indiferente. Ne apropiem şi mai mult viaţa, care capătă în cuprinderea noastră şi cea de-a doua limită. Prin urmare, de-acum ştim că există nu numai începutul, dar şi sfîrşitul (sfîrşitul nostru ca fiinţă particulară, unică, ireversibilă). Şi aşa după cum viaţa ne învaţă cum să murim, tot astfel moartea ne învaţă cum să trăim. Conştiinţa morţii ne poate smulge "gustul vieţii şi plăcerea fiecărei clipe" (von Tepl, p. 20) sau ni-l poate accentua; ne poate salva din viciul nostru suprem: *superficialitatea* (O. Wilde) sau ne poate afunda şi mai mult în el. Ne putem împăuna în egoismul, ura şi disprețul nostru pentru ceilalţi sau ne putem învrednici la mai multă iubire, dăruire, înţelegere (a aproapelui). Putem reflecta mai mult la conştiinţa noastră clară şi curată sau putem să respingem o asemenea reflecţie. Ne aflăm într-o răscruce fundamentală din care fiecare ieşim după înţelepciunea şi puterile noastre, după frica şi slăbiciunile ştiute şi neştiute. Confruntarea cu durerile şi necazurile, cu pierderile succesive, cu conştiinţa propriei morţi constituie o experienţă (A. M. Constantin, 2003). Descoperim un sens sau avem mai clar sensul vieţii noastre: ne îndreptăm fie spre pasivism, abandon, retragere, fie spre dorinţa cuceririi de sine, spre deschidere şi implicare în lume. Puţini ştim, de la început, că avem şi un sfîrşit şi că el ocupă un loc esenţial în petrecerea timpului nostru (Liiceanu, 2002). Conştiinţa morţii – ca act suprem prin care ne aducem aminte de viaţă – ne dezvăluie că secretul oricărei reuşite este legat de continuitatea şi perseverenţa într-o constructivă direcţie aleasă.

După P. L. Landsberg (1992) persoana umană nu este, în esenţa ei, o existenţă întru moarte (aşa cum o considera filozoful de la Freiburg – 2003). Dimpotrivă, ca orice existenţă, "ea este orientată spre propria realizare şi întru eternitate" (p. 39). Ea tinde spre perfecţiune, căci există în străfundul fiinţei sale un fapt şi un act originar: *afirmarea sinelui*; este acea impulsiune a persoanei umane "de a se realiza şi de a se eterniza" (*ibidem*). Concis, P. L. Landsberg notează: "În cazul persoanei care se ştie unică întîlnim afirmarea acestui element unic de realizat, afirmare care implică tendinţa de a depăşi timpul" (p. 40).

Ceea ce susţine fiinţa umană în afirmarea şi dezvăluirea propriei unicităţi este nădejdea, o structură existenţială (şi morală) mult mai profundă decît o stare afectivă importantă, dar mai puţin consistentă, precum speranţa.

Plecînd de la Unamuno (*Viaţa lui Don Quijote şi Sancho*), Landsberg, în concordanţă cu ideea gînditorului spaniol, arată că "nădejdea constituie sensul vieţii noastre şi prelungeşte afirmarea conţinută în structura intimă a fiinţei în general" (1992, p.41). Ea este mult mai mult decît un simplu sentiment (este "o structură a fiinţei care transcende subiectul psihic" (*idem*, p. 41).

Chiar dacă ambele ţin de viitor, nădejdea şi speranţa nu se identifică. Există "*două feluri de viitor* care ţin de *două feluri de timp*", scrie autorul *Eseului despre experienţa morţii* (p. 42, s.a.). Pe de o parte, viitorul speranţei este viitorul lumii în care aşteptăm împlinirea a diferite evenimente. Pe de altă parte, viitorul nădejdii este însuşi viitorul persoanei noastre, în care trebuie să ne împlinim. "Nădejdea – nuanţează Landsberg – este încredere ce tinde spre viitorul său, şi răbdare în cadrul aceluiaşi act. Speranţa îşi are rădăcina în nerăbdare, anticipîndu-şi mereu viitorul şi îndoindu-se mereu de sine. Nădejdea tinde, în principiu, către adevăr; speranţa, în principiu, către iluzie. Speranţa admite un timp care aparţine lumii şi hazardului, nădejdea constituie un alt timp, care aparţine persoanei înseşi şi libertăţii.

Astfel, punctează autorul, nădejdea nu este nicidecum o lume nedeterminată a speranţei, o tendinţă a sufletului către speranţe diferite" (1992, p. 42).

Aprofundînd distincţia (dar şi relaţia) dintre cele două momente ale sufletului nostru, Landsberg continuă: "Nădejdea tinde către actualizarea permanentă şi progresivă a fiinţei umane. Speranţa *anticipează* prin intermediul imaginaţiei, nădejdea *creează* prin actualizare; speranţa se îndoieşte, nădejdea afirmă, dar afirmă printr-o mişcare creatoare a întregii noastre existenţe" (*idem*, p. 42, s.a.).

În contextul dat, corelată cu problema morţii, educaţia – ca efect mental, afectiv-motivaţional, volitiv, atitudinal şi comportamental al relaţiei educator-discipol, profesor-elev – poate fi afectată, la diferite niveluri de profunzime, de următoarele conjuncturi posibile:

a) Legate de educator

Putem întîlni educatori cu sau fără conştiinţa morţii. Unii nu ştiu decît ceea ce se ştie dintotdeauna: că se moare. Alţii au ajuns la conştiinţa morţii; ei trăiesc deja cu înţelegerea şi conştiinţa propriei lor limite absolute.

În relaţia educativă (ca şi în viaţa cotidiană), educatorilor fără conştiinţa morţii le scapă o semnificaţie esenţială. Ei lucrează şi se comportă în temeiul unei înţelegeri aproximative, fragile a sensului fundamental al vieţii, al rostului ei ultim, al dăruirii noastre, înţelegere luată – în lipsa unui alt reper mai profund – drept completă, suficientă sieşi.

Toate cerinţele, aprecierile, exigenţele şi susţinerile lor fluctuează şi se contextualizează în funcţie de starea lor subiectivă, de impresiile de moment, de justificările încropite pe moment, de interesele şi oportunităţile momentului. Reperul rămîne *situaţia*, cu constrîngerile ei, nu întregul vieţii.

Ca şi pentru celelalte categorii de oameni fără conştiinţa morţii, pentru acest tip de profesori, moartea se află la persoana a III-a. Viaţa lor se scurge din aproape în aproape, după interesul sau profitul momentului, într-un orizont îngust şi imediat.

Întîlnim şi educatori cu conştiinţa morţii. Aceştia au trăit fatala clipă cînd în ei totul s-a schimbat; ştiu că, într-o bună zi, moartea vine şi pentru ei, nu numai pentru

ceilalți. Aceşti educatori capătă – vorbind ca Şestov – cea de-a doua vedere; dispare înțelegerea conjuncturală, autosuficiența situației; apar, în schimb, alte sensuri, cerințe, autoexigente. Este categoria de educatori cuprinsă – pînă la sfîrşitul vieții – de angoasa morții.

Mai departe, din această ultima categorie fac parte educatorii *copleşiți*, dominați de spaima morții şi educatorii *susținuți* de ea. Pentru unii, spaima morții este ruinătoare, pentru ceilalți, este suport.

Acolo unde spaima, angoasa morții este ruinătoare, putem întîlni următoarele atitudini (declarate sau nedeclarate; recunoscute sau nu):

Pe de o parte, avem de-a face cu eforturi şi încercări constante de camuflare, de ascundere, de ținere la distanță a problemei morții; cu tendința de a o înțelege ca un derapaj al gîndului şi al simțămintelor noastre. Angoasa morții este trăită, în fond, ca frică de moarte. Însă înlăturarea fricii de moarte nu înseamnă înlăturarea angoasei morții. Spaima morții persistă; ea nu poate fi decît eventual atenuată, uitată, dar incomplet şi de circumstanță. Educatorii caută false paravane, soluții, iluzii, care cred că pot masca ceea ce apreciază ,,a nu fi de actualitate" şi se aruncă (sau se înecă...) în învolburatele şi asurzitoarele ,,ape ale cotidianului". Pentru ei, educația face parte din ,,zgomotul general".

Pe de altă parte, putem avea de-a face cu atitudinea de ,,a descărca" angoasa asupra celorlalți, de a transfera trăirea ei asupra acestora. Dacă este preluată în situația educativă, în ipostaza sa ruinătoare, spaima morții poate perturba relația dintre educator şi elev/discipol. În fața vitalității, a ascensiunii vieții, a inocentei ei revărsări, profesorul/institutorul poate manifesta invidie, gelozie, frustrare, neputință, neacceptare. El va adopta o atitudine de accentuată îngrădire sau, chiar, de sufocare a manifestării autentice a discipolului; va căuta să suprime/să reprime inițiativa, exprimarea creativă, deschisă, spontaneitatea şi forța/pofta de viață a elevilor. Va fi constant îmbufnat, mereu nemulțumit, pus să jignească, să umilească, să strivească verva vieții. El caută să iasă mereu în evidență, să aibă ultimul cuvînt şi să dea verdictul final. De aceea, poate, elevii preferă, de regulă, profesori tineri, aflați în plină afirmare şi dornici de viață, care trăiesc şi cresc odată cu ei (şi care, probabil, n-au ajuns încă la conştiința morții).

Există, cum am văzut, şi educatori pentru care spaima morții este *suport*. Avînd conştiința morții, ei ajung să îşi dea seama:

- că nu putem face (şi nu putem avea) tot ceea ce ne-am propus (şi ceea ce ne-am promis);
- că viața fiind limitată, este înțelept şi rațional să ne concentrăm pe ceea ce credem că merită făcut în acest limitat (şi delimitat) interval de timp;
- că oricînd poate interveni sfîrşitul;
- că avînd ,,un început, un cuprins şi o încheiere", şi o încheiere (!), viața este un *întreg*, este o operă, edificatoare şi exemplară prin ea însăşi.

Aşadar, preluînd problema morții în orizontul lor valoric, aceşti educatori îşi refac, mai întîi ei înşişi, atitudinea față de viață, îşi reevaluează prioritățile, autoexigența şi consistența aspirațiilor, atitudinea față de ceilalți. Apoi, îşi clarifică raporturile cu elevii. Acum, ştiu că, în formarea umană, este esențial să inițiem discipolii în gestionarea cît mai completă a timpului, în a-i îndemna să-şi ofere lor înşişi ceea ce este mai important pentru o viață semnificativă, astfel încît atunci cînd vor ajunge, într-o bună zi, la conştiința morții, să nu regrete că şi-au irosit/risipit viața, că nu au ştiut ce să facă cu ea, că nu au trăit din plin, că nu au avut un temei şi o coerență intrinsecă.

Avînd ca suport angoasa morții, educatorul:

- va urmări să ofere elevilor (tot) ceea ce crede el că este important în viață;
- va căuta să-şi ajute elevii în vederea dezvoltării şi afirmării unicității lor;
- va căuta să arate, să demonstreze că fiecare clipă îşi are importanța ei în raport cu întregul vieții;
- va transmite elevilor convingerea ca viața este (sau poate fi) o operă de artă, chiar o capodoperă, pentru cine crede în sine, în bine, în frumos şi adevăr;
- va arăta că o viață cu rost nu poate fi trăită la întîmplare; că bunul plac – ca temei al opțiunilor – este ruinător. Aceasta nu înseamnă că totul poate fi planificat, prevăzut, anticipat, controlat. Ci este vorba de faptul că viața la întîmplare şi bunul plac, luate ca momente inerente, dar secundare, pot fi preluate şi valorificate într-un proiect de ansamblu al vieții proprii;
- educatorul îi va preveni pe discipoli (prin ceea ce face şi le spune) că falsele opțiuni (cu sau fără conştiința morții) sînt: pasivitatea, indiferența, descurajarea, batjocura, izolarea, însingurarea, retragerea, lenea;
- educatorul va susține că întotdeauna o soluție viabilă în viață rămîne autoeducația.
- educatorul îi va ajuta pe elevi să-şi dezvăluie că, fără nădejde, omul nu poate trăi nici o clipă ca persoană spirituală.

b) *Legate de elev*

Există conjuncturi legate nu numai de educator, dar şi de elevi. Putem întîlni elevi cu sau fără experiența morții. Sînt elevi (cei mai mulți) care nu au avut încă experiența morții; ei nu au trecut, cum spun specialiştii (vezi I. Mitrofan şi D. Buzducea, 1999, 2003), prin experiența pierderii (sau prin aceea a pierderilor succesive), ei nu au experimentat experiența durerii. Părinții, frații, unchii, mătuşile, verii, bunicii, prietenii, toți trăiesc (eventual, unii dintre ei au murit înainte ca nepoții/copiii să se nască). Îi cunosc, îi frecventează şi se bucură de

atenția lor. Pentru aceşti elevi, nu exista problema morții. Nu-i cunosc realitatea, prin urmare, nici semnificația, nici rostul.

În situația lor, educatorul nu poate specula problema morții în formarea acestora şi în interacțiunea cu ei. Îi poate ajuta însă să își delimiteze cele mai importante opțiuni proprii, pentru derularea unei vieți superioare, cît mai coerente în ea însăşi.

O altă categorie de elevi (evident mai mică) este cea care a experimentat experiența pierderii şi a durerii. Ei au trăit momentul morții unei ființe dragi, apropiate. Ei ştiu ce înseamnă disconfortul acestui nedorit moment: anxietate, frustrare, îndoieli, vinovăție, teamă, disperare, singurătate, insecuritate, neputință etc. (vezi Mitrofan şi Buzducea, 2003). Ei ştiu ce înseamnă clipele de doliu, de durere, de furie şi plîns (exterior şi interior); capacitatea lor de autoorganizare, autocontrol şi concentrare a trecut (şi poate mai trece) prin momente dificile. În funcție de atitudinea adulților față de ei, momentele de pierdere pot afecta dezvoltarea lor normală, pot altera aşteptările şi percepția lor asupra lumii, sau, dimpotrivă, îi ajută să-şi mărească disponibilitatea pentru creştere, maturizare şi rezolvarea onestă a experiențelor de viață ulterioare/date.

În cazul acestor elevi, educatorul poate găsi un mediu subiectiv sensibil, mai fragil. Totodată, lumea lor interioară s-ar putea să fie mai favorabilă definirii/delimitării celor mai importante opțiuni pentru viața lor, mai deschişi la pregătirea pentru o viață autentică, profundă şi coerentă în ea însăşi. De asemenea, s-ar putea ca elevii cu experiența pierderii şi a durerii să fie mai pregătiți să înțeleagă faptul că *nu se poate trăi oricum*, că rămîne (dacă rămîne!) ceea ce le dăruim oamenilor şi că, în fond, *valoarea fiecăruia dintre noi ține de valoarea ideilor, convingerilor şi a faptelor noastre.*

În concluzie:

Fiind strîns legată de ea, viața nu poate ignora moartea. Ştiind că vom muri, sîntem singura ființă care intră în luptă cu timpul. „Ceea ce este mai omenesc în om – scrie H. Wald (1983) – este lupta sa cu timpul, nu cu spațiul"(pp. 271-272). Mereu în confruntare cu timpul, nu ne poate fi indiferent cum trăim. *Şi vom trăi după măsura educației şi a autoeducației noastre.*

În ultimă instanță, educația şi autoeducația sînt probleme de stabilire şi de realizare a obiectivelor pe termen scurt, mediu şi lung. *Nu ştim dacă avem datoria să-i conducem pe alții, dar este cert că avem datoria să ne conducem pe noi înşine.* Iar conştiința morții ne poate ajuta să ne conturăm cît mai repede şi cît mai clar obiectivele, să ni le rafinăm.

Tot atît de important, conştiința morții ne poate ajuta să ne adunăm resursele, să ne găsim forța de a ni le atinge/realiza; ne poate ajuta să nădăjduim. Desigur, toate pînă în momentul închiderii acestei lumi şi deschiderii celeilalte…

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Biberi, I., *Thanatos. Psihologia morții*, Editura Curtea Veche, Bucureşti, 2000.
2. Cioran, E., *Căderea în timp*, ed. a II-a, Editura Humanitas, Bucureşti, 1998.
3. Constantin, A.M., *Terapia de doliu sau confruntarea cu moartea – despre o mamă care şi-a pierdut copilul,* în vol. Mitrofan I. (coord.), *Cursa cu obstacole a dezvoltării umane*, Editura Polirom, Iaşi, 2003.
4. Fundoianu, B., *Conştiința nefericită*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1993.
5. Grigore cel Mare, *Dialoguri despre moarte*, Editura Amarcord, Timişoara, 1998.
6. Heidegger, M., *Ființă şi timp*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2003.
7. Jankelevitch, Vl., *Tratat despre moarte*, Editura Amarcord, Timişoara, 2000.
8. Kierkegaard, S., *Boala de moarte*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1999.
9. Levinas, E., *Moartea şi Timpul*, Editura Biblioteca Apostof, Cluj, 1996.
10. Liiceanu, G., *Uşa interzisă*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2002.
11. Mitrofan, I.; Buzducea, D., *Experiența pierderii şi a durerii la copil*, în vol. Mitrofan, I., (coord.), *Cursa cu obstacole a dezvoltării umane*, Editura Polirom, Iaşi, 2003.
12. Robert, T.; Vieru**,** S., *Riscul gîndirii*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1990.
13. Şestov**,** L., *Revelațiile morții*, Editura Institutului European, Iaşi, 1993.
14. Tarangul, M., *Cuvînt despre felul de a fi al morții,* în vol. von Tepl, J., *Plugarul şi* moartea*,* Editura Humanitas, Bucureşti, 1997.
15. Von Tepl, J., *Plugarul şi moartea*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1997.
16. Tolstoi, L., *Moartea lui Ivan Ilici,* Editura Humanitas, Bucureşti, 2002.
17. Wald, H., *Ideea vine vorbind,* Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1983.

Organizarea medierii şcolare pentru educaţia toleranţei



Pavel **CERBUŞCĂ**
Liceul Teoretic "Gaudeamus", mun. Chişinău

Argument

În ultimele decenii s-au produs mai multe schimbări care au reclamat nevoia de comunicare, de soluționare a problemelor şi a conflictelor prin compromis şi negociere. Atunci cînd sîntem implicați în conflicte, este necesar să ştim cum ajungem la o înțelegere în numele unei lumi mai bune şi mai tolerante. Avem la îndemînă diferite modalități de aplanare a conflictelor, printre care şi medierea. În acest scop, beneficiem de realizări din ce în ce mai importante în domeniul tehnologiilor de vîrf, menite a ne ajuta să comunicăm mai rapid şi mai eficient, de programe instructive, literatură diversă, mijloace mass-media, publicații de specialitate, Internet etc.

Ce este medierea?

Medierea este un proces de mijlocire prin care se facilitează soluționarea unor probleme/conflicte între părțile interesate, găsirea de căi durabile de ieşire din impas.

Medierea semnifică putere, prosperitate şi progres. De talentul şi competențele pe care le posedă indivizii în arta comunicării, negocierii, medierii şi compromisului depinde nivelul de înțelegere a mesajului, ca şi succesul în general. Comunicarea ineficientă duce inevitabil la un rezultat negativ şi la conflict. De aceea, fiecare individ este tentat să stăpînească arta comunicării, să folosească rațional secretele medierii şi să identifice căile optime de soluționare a problemelor. Astfel, lumea poate deveni mai tolerantă şi mai plină de farmec.

Şapte principii pentru o organizare reuşită a medierii şcolare:

I. Medierea este o artă şi trebuie învățată.
II. Medierea este respectarea diferențelor datorită cărora lumea are sens.
III. Medierea este înțelepciune şi autoritate.
IV. Medierea este o experiență orientată spre compromis şi echilibru.
V. Medierea este necesară tuturor pentru soluționarea conflictelor.
VI. Medierea este o responsabilitate şi un drept al fiecăruia.
VII. Medierea este comunicare eficientă.

Cum poate fi organizată medierea în instituțiile de învățămînt?

Programul de mediere şcolară este destinat pentru o perioadă mai îndelungată de timp (1,5-2 ani), avînd drept obiective:

– dezvoltarea competențelor de cooperare şi mediere în procesul de rezolvare a conflictelor;
– analiza obstacolelor/barierelor care pot împiedica cooperarea şi comunicarea eficientă;
– încurajarea demersurilor de autoafirmare a personalității şi organizării autoconducerii şcolare;
– educarea responsabilității, negocierii, compromisului şi a toleranței.

În calitate de model de organizare a medierii şcolare poate servi următorul tabel:

* Rubrică realizată cu sprijinul Guvernului SUA

Nr.	Etapele activităților	Termene	Organizarea procesului
I.	***Organizarea medierii şcolare:***		
	campania publicitară a programului	*septembrie – decembrie*	*studierea obiectivelor programului*
	selectarea mediatorilor		
	instruirea mediatorilor		
	evaluarea etapei		*orientarea spre succes*
II.	***Începutul activității programului de mediere şcolară***	*ianuarie – mai*	
	campania de mediere		*activități organizate de mediatori*
	prima rundă de mediere		
	instruirea altor mediatori în cascadă		
	evaluarea etapei		*întîlniri săptămînale cu mediatorii*
III.	***Tabără sau odihna de vară***	*iunie – august*	
	schimb de experiență		
	aprecierea necesităților		*analiza succeselor şi a blocajelor*
	identificarea problemelor		
	evaluarea etapei		
IV.	***Dezvoltarea programului***	*septembrie – decembrie*	*propuneri de îmbunătățire a procesului de organizare a medierii şcolare*
	continuarea campaniei de mediere şcolară		
	a doua rundă de mediere		
	elaborarea materialelor şi diseminarea experienței		
	evaluarea etapei şi a programului		

Foarte importantă este perioada de organizare a medierii şcolare, de a cărei reuşită depinde realizarea obiectivelor preconizate:

Campania publicitară
- realizarea unui stand informațional;
- prezentarea obiectivelor (în cadrul consiliilor profesorale; şedințelor cu elevii şi părinții; volante administrative etc.);
- instruirea generală a elevilor.

Selectarea mediatorilor
- adunări de clasă;
- parlamentul/senatul elevilor;
- delegarea responsabilităților;
- formarea grupurilor;
- chestionarea candidaților.

Instruirea mediatorilor selectați
- instruirea elevilor-mediatori;
- implicarea profesorilor în cadrul unui training de formare;
- familiarizarea părinților cu obiectivele programului;
- întîlniri cu persoane-resursă etc.

Evaluarea etapei
- şedințe de evaluare;
- concurs „O soluție pentru prieteni”;
- masă rotundă „Rezultatele medierii şcolare”;
- chestionare finală ş.a.

În instituțiile de învățămînt procesul de mediere şcolară poate fi organizat în mai multe runde:

Runda I – *inițierea medierii*
- comunicarea mesajului de introducere în arta medierii;
- explicarea esenței medierii, a rolului mediatorului;
- familiarizarea cu regulile ce trebuie respectate în cadrul medierii;
- pregătirea părților pentru mediere.

Runda a II-a – *relatările părților/identificarea problemelor*
- mediatorul propune părților să relateze pe rînd întîmplarea/conflictul;
- mediatorul rezumă, convingîndu-se că mesajul a fost înțeles corect;
- mediatorul clarifică esența conflictului.

Runda a III-a – *identificarea soluțiilor*
- părțile propun cît mai multe soluții pentru rezolvarea conflictului;
- alegerea soluțiilor acceptate de ambele părți;
- mediatorul ajută la identificarea momentelor de interes comun;
- mediatorul se asigură că soluțiile selectate sînt reale şi înțelese de ambele părți.

Runda a IV-a – *încheierea medierii*
- dacă părțile au identificat soluțiile, mediatorul le înscrie în acordul de mediere şi le aduce la cunoştința părților;
- dacă medierea a finalizat fără vreun rezultat, mediatorul rămîne imparțial şi încheie procesul medierii, lăsînd la discreția părților să hotărască care este etapa următoare.

Runda a V-a – *munca post-mediere*
- mediatorul evaluează etapele şi abilitățile de mediator;
- propunerea unor căi de îmbunătățire a procesului de mediere şcolară.

Drept model de fişă de organizare a medierii şcolare pot servi răspunsurile la următoarele întrebări:

I. Inițierea medierii
– Cum a fost amenajat locul desfăşurării medierii şcolare acceptat de ambele părți?
– Cum mă voi prezenta şi voi comunica scopul medierii?
– Cum voi afla problemele părților implicate?
– Cum voi determina dacă părțile sînt de acord să negocieze?
– Cum voi prezenta regulile ce trebuie respectate în cadrul medierii?
– Cum voi verifica, pînă la începutul procesului de mediere, dacă sînt neclarități?

II. Relatările părților/identificarea problemelor
– Cum voi decide cine va vorbi primul?
– Cum voi determina ce s-a întîmplat şi cum se simt părțile în rezultatul neînțelegerii?
– Cum voi formula întrebările pentru a stabili dacă sînt neclarități?
– Cum voi încuraja mesajele focalizate pe "eu"?
– Cum voi rezuma cele prezentate pentru a mă convinge că am înțeles situația corect?
– Cum mă voi încredința că înțeleg esența conflictului?

III. Identificarea soluțiilor
– Cum voi accentua momentele acceptate de ambele părți (de exemplu, dacă doresc să păstreze relații de prietenie)?
– Cum voi propune părților să genereze cît mai multe soluții pentru problema identificată?
– Cum le voi comunica părților să nu califice soluțiile drept eficiente sau ineficiente?
– Cum voi menționa că soluțiile vor fi analizate ulterior, şi nu acum?
– Cum voi nota ideile emise de părți?
– Cum voi rezuma soluțiile expuse?
– Cum voi verifica recunoaştere soluțiilor drept pertinente?

IV. Încheierea medierii
– Cum voi determina, dacă s-a ajuns la un acord/compromis?
– Cum mă voi asigura că fiecare parte este de acord cu soluțiile propuse?
– Cum voi elabora acordul, introducînd soluțiile exprimate de părți?
– Cum voi aduce la cunoştința părților acordul scris?
– Cum voi încuraja şi voi felicita părțile pentru faptul că au ajuns la o înțelegere?
– Cum mă voi comporta în cazul cînd părțile n-au ajuns la un consens?
– Cum voi mulțumi părților pentru efortul depus şi timpul acordat?
– Cum voi sugera părților ca în caz de necesitate să se adreseze mediatorilor?
– Cum voi ruga părțile să îndeplinească şi să semneze formularul de evaluare a medierii?

V. Munca post-mediere
– Cum voi evalua etapele desfăşurării medierii?
– Cum voi analiza abilitățile mediatorului?
– Cum voi formula propunerile de îmbunătățire a procesului de mediere şcolară?
– Cum voi studia experiența unei bune organizări şi desfăşurări a medierii şcolare?
– Cum voi analiza performanțele şi succesul personal?

Care sînt calitățile unui bun mediator?

În organizarea activităților de soluționare a conflictelor în şcoală, *mediatori* pot deveni atît elevii care învață bine şi demonstrează performanțe deosebite în anumite domenii cît şi cei cu o reuşită mai slabă, din familii dezavantajate. Diversitatea are o credibilitate mai mare, permite ca experiența de învățare să fie cît mai variată şi mai bogată.

Mediatorii sînt motivați să participe în program**,** să-şi manifeste abilitățile de comunicare, empatia, flexibilitatea şi dorința de a învăța ceva nou. Aceasta nu exclude însă faptul că elevii care nu posedă asemenea calități nu pot deveni mediatori. Dacă sînt deschişi spre schimbare, ei pot învăța să se implice eficient, devenind cetățeni activi şi responsabili.

Un mediator bun ajută persoanele să soluționeze conflictele, păstrînd neutralitatea şi confidențialitatea, străduindu-se să fie prietenos, imparțial, să nu manipuleze părțile angajate, să respecte diferențele şi sentimentele celorlalți, să fie interesant şi interesat de succes, reacționînd prompt, concret, critic.

Reguli ce trebuie respectate în cadrul medierii şcolare:

1. *Un mediator trebuie să fie imparțial/neutru*
   Un mediator nu judecă părțile angajate într-un conflict, ci ocupă o poziție detaşată, chiar dacă este convins că o parte are dreptate, iar cealaltă nu. Dacă un mediator consideră că poate fi afectată capacitatea lui de a rămîne imparțial (de exemplu, este implicat un prieten sau o persoană cu interese similare), trebuie să renunțe şi să transmită cazul unui alt mediator.
2. *Un mediator nu este judecător sau arbitru care decide ce trebuie făcut*
   Un mediator bun trebuie să evite să facă interpretări sau să dea sfaturi de aplanare a conflictului, rezumînd doar cele prezentate şi conducînd părțile spre identificarea unor soluții proprii de rezolvare a problemei. Conflictul vizează în exclusivitate părțile, şi doar ele poartă responsabilitate pentru soluționarea lui.
3. *Un mediator nu divulgă altora cele discutate în procesul de mediere*

Un mediator trebuie să păstreze confidențialitatea, adică nu poate relata altor persoane, fără permisiunea părților implicate, evenimentele produse pe parcursul

medierii. Totuşi, un mediator nu poate fi indiferent atunci cînd motivul conflictului ține de comiterea unei infracțiuni sau de sănătatea oamenilor.

Concluzii

Ar fi binevenită instruirea tuturor elevilor în domeniul medierii. În calitate de mediatori însă se pot manifesta cei siguri pe sine, cei mai hotărîți şi mai echilibrați. Mediatorul are nu numai menirea de a monitoriza sesiunile de mediere. De asemenea, el poate fi forța motrice principală în promovarea campaniilor publicitare ale programului, instruirea noilor mediatori, evaluarea programului etc. Elevii selectați în calitate de mediatori trebuie să participe la toate activitățile de instruire, la întrunirile periodice şi la evaluarea programului.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Chirițescu, D.; Teşileanu, A., *Cultură civică*, Editura Sigma, Bucureşti, 2000.
2. Clegg, B., *Creativitatea*, Editura Polirom, Iaşi, 2003.
3. Colwell, P., *Cheia succesului. Drumul tău către reuşită*, Editura Polirom, Iaşi, 2003.
4. *Constituția Republicii Moldova*, Chişinău, 1997.
5. *Dicționar enciclopedic ilustrat,* Editura Cartier, Chişinău, 2001.
6. Guilane-Nachez, E., *Şansa e de partea ta,* Editura Polirom, Iaşi, 2003.
7. Nedelcu, E.; Ştefan, C., *Cultura civică,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994.
8. *Programul „Educația pentru pace: o cale spre o societate durabilă. Mediere şcolară”*, SIEDO, Chişinău, 2004.
9. Denny, R., *Cum să comunici ca să cîştigi*, Editura Polirom, Iaşi, 2003.
10. Simenschy, Th., *Dicționarul înțelepciunii,* Chişinău, 1995.
11. Sussman, S., *Să acționăm inteligent, Management modern,* Editura Polimarc, Bucureşti, 1996.
12. Zizlar, Z., *Putem creşte copii buni într-o lume negativă!,* Editura Curtea veche, Bucureşti, 2000.

Nouă reguli de aur



Eudochia **BRAŞOVEANU**

Şcoala specială nr.12, mun. Chişinău

“Nici un copil nu este identic cu celălalt”. De cîte ori fiecare dintre noi afirmă acest lucru, referindu-se la o clasă de elevi obişnuită... Unii sînt înalți, alții scunzi. Unii sînt timizi, alții îndrăzneți. Unii învață mai repede, alții mai încet. Enumerarea ar putea continua. Dar există şi alte diferențe: unii poartă, spre exemplu, un aparat auditiv, avînd nevoie de o susținere specială în timpul lecției. Este vorba de copiii cu deficiențe de auz lejeră, care îşi fac studiile în şcoala de cultură generală.

Principalul motiv de a frecventa o şcoală obişnuită de către copiii cu cerințe educative speciale (CES) constă în a spori posibilitățile de învățare prin interacțiunea cu alți copii şi de a promova participarea lor la viața comunității. Profesorilor le revine responsabilitatea de a asigura oportunități egale în ceea ce priveşte instruirea.

Teoria şi practica educațională ne demonstrează că, pentru a face față diversității dintr-o clasă de elevi, în special atunci cînd printre ei se află şi copii cu CES, sînt utile următoarele **nouă reguli de aur**:

1. Includerea tuturor elevilor în realizarea obiectivelor curriculare şi activităților extraşcolare.
2. Comunicarea eficientă.
3. Crearea condițiilor optime pentru perceperea informației.
4. Proiectarea lecțiilor în baza principiului individualizării şi diferențierii procesului didactic.
5. Elaborarea planurilor individuale.
6. Acordarea de sprijin individual.
7. Utilizarea mijloacelor suplimentare de sprijin.
8. Managementul (controlul) comportamentului.
9. Munca în echipă.

În continuare vom încerca să vedem cum le putem aplica într-o clasă obişnuită în care învață şi copii cu deficiențe de auz lejeră.

1. INCLUDEREA TUTUROR COPIILOR

Valoarea educației incluzive pentru orice elev constă în faptul că este împreună cu alți copii, comunică şi poate colabora cu ei. Profesorii vor încuraja acest lucru (experiența demonstrează că elevii cu CES pot fi izolați în cadrul unei clase), le vor explica copiilor de ce colegii vorbesc defectuos, de ce poartă aparate auditive etc. Cel

mai mare obstacol al incluziunii este, de regulă, neacceptarea. Profesorii, fiind cei care deţin instrumentele necesare de formare a unor atitudini pozitive la părinţi şi copii, le vor utiliza în sens constructiv.

În timpul lecţiilor se vor crea posibilităţi de învăţare elev-elev, cei buni ajutîndu-i pe cei mai puţin buni. De asemenea, trebuie să fim siguri că fiecare elev cu CES are partea lui de contribuţie în activitatea şcolară, astfel încît să nu devină dependent de colegi.

În acest sens, sînt binevenite următoarele recomandări:

- Selectaţi jocuri în care pot fi implicaţi toţi copiii. Acestea îi pot ajuta să-şi consolideze deprinderile de a citi sau a socoti.
- Organizaţi activităţile în aşa mod încît să finalizeze prin munca întregului grup. Doar astfel fiecare elev poate avea o contribuţie şi poate fi răsplătit pentru ceea ce a realizat.
- Promovaţi talentele, încurajîndu-i pe toţi copiii să-şi manifeste originalitatea.
- Diversificaţi activităţile şcolare. De exemplu, formaţi echipe de serviciu responsabile de disciplină, de desfăşurarea unor competiţii etc.

2. COMUNICAREA EFICIENTĂ

În activitatea de predare-învăţare, mesajul comunicat trebuie să fie cît mai explicit, acesta avînd o mare importanţă, în special pentru copiii cu deficienţe de auz. Profesorii vor ţine cont de cîteva sugestii:

- Să stea în picioare şi nu jos, la catedră, pentru a fi văzuţi de toţi elevii.
- Să posede o pronunţie corectă şi să-şi controleze vocea (să vorbească un pic mai tare, fără să ridice vocea).
- Să folosească cuvinte simple şi propoziţii scurte.
- Să-i privească permanent pe elevi şi să le atragă atenţia asupra mesajelor esenţiale.
- Să repete mesajele importante.
- Să folosească, pe lîngă limbajul verbal, şi o mimică adecvată pentru a facilita înţelegerea celor comunicate.

Aceste metode sînt binevenite mai ales la organizarea clasei, dar pot fi utilizate şi atunci cînd se dau explicaţii sau se predă o nouă temă. Se verifică dacă elevii au perceput materialul, solicitîndu-i să repete sau să redea cu propriile cuvinte informaţia prezentată de profesor. Copiii sînt încurajaţi să spună ce n-au înţeles, ridicînd mîna sau punînd întrebări. Consolidaţi ceea ce comunicaţi verbal prin *imagini*, *desene, postere*.

La predarea cunoştinţelor noi se poate folosi un plan ce cuprinde patru puncte:

1. Captaţi atenţia copilului.
2. Prezentaţi activitatea.
3. Observaţi performanţa copilului.
4. Acordaţi un feedback.

Asiguraţi-vă că ceea ce comunicaţi este clar şi corespunde fiecărui punct în parte.

3. CREAREA CONDIŢIILOR OPTIME PENTRU PERCEPEREA INFORMAŢIEI

Modul în care este amenajată sala de clasă poate influenţa învăţarea în sens pozitiv sau negativ. Deseori, profesorii nu pot modifica prea multe în aranjamentul clasei. Totuşi, sugerăm cîteva idei:

- Copiii cu CES se vor aşeza mai aproape de profesor şi de tablă (la nu mai mult de trei metri).
- Băncile în care stau aceşti copii vor fi aranjate astfel încît să poată lucra împreună şi să se ajute unii pe alţii.
- Dacă sala permite, se va rezerva un spaţiu pentru lucrul individual (un timp relativ scurt) cu anumiţi copii sau cu grupuri mici de copii. Această zonă poate fi separată printr-un paravan mobil, pentru ca atenţia copilului să nu fie distrasă de restul clasei.
- Pentru unii copii este un avantaj să vadă şi profesorul şi colegii în acelaşi timp. Urmărind răspunsurile oferite de ceilalţi copii, ei pot învăţa mai bine. De aceea, trebuie să le găsim un loc adecvat sau să aranjăm mobilierul astfel încît elevii să stea faţă în faţă.
- Diagramele sau imaginile trebuie afişate pe perete sau pe tablă la nivelul ochilor. Se vor folosi planşe cu inscripţii, imagini sau simboluri mari, pentru a fi uşor vizualizate şi înţelese.
- Se va încerca reducerea la maximum a zgomotelor. Se va utiliza o sală de clasă amplasată într-o parte mai liniştită a şcolii.

4. PROIECTAREA LECŢIILOR ÎN BAZA PRINCIPIULUI INDIVIDUALIZĂRII ŞI DIFERENŢIERII PROCESULUI DIDACTIC

Este bine cunoscut faptul că proiectarea lecţiilor eficientizează activitatea de predare-învăţare, în special dacă luăm în consideraţie ce trebuie să asimileze clasa, în ansamblu, şi anumiţi elevi, în particular. În această privinţă de mare ajutor sînt planurile individuale, ce permit adaptarea lecţiei şi activităţilor pe care dorim să le realizăm în funcţie de abilităţile, interesele şi motivaţia elevilor.

- Copiii înţeleg mai bine dacă văd sau ating obiectele.
- Stabiliţi cuvintele-cheie pe care urmează să le folosiţi în timpul orei. Prezentaţi-le la începutul lecţiei şi asiguraţi-vă că sînt înţelese de toţi elevii.
- Pregătiţi fişele de lucru pe care le veţi utiliza în cadrul activităţilor.
- Lucrul în grup facilitează participarea tuturor celor care învaţă şi reprezintă o modalitate excelentă de a răspunde la cerinţele individuale ale fiecărui elev. În cazul copiilor cu CES, sarcina

va fi adaptată şi conformă cu posibilităţile lor, lăsîndu-i să o realizeze în ritmul lor, în timp ce activitatea poate continua cu restul clasei. Totuşi, fiecare lecţie trebuie să includă activităţi de diferite tipuri: cu întreaga clasă, lucru în grup, lucru în perechi, sarcini individuale.

- Trebuie adaptat ritmul unei lecţii, precum şi volumul de informaţii folosit. Este recomandabil să se facă o selecţie a conţinutului, fără acoperirea unui volum mare de informaţii.
- Pe lîngă planurile individuale, este nevoie de proiectarea activităţii pentru o zi în care vor fi incluse activităţi alternative pentru copiii cu cerinţe educative speciale.

5. ELABORAREA PLANURILOR INDIVIDUALE

Proiectînd lecţiile, profesorii trebuie să ţină cont de cerinţele fiecărui copil. Modalitatea de realizare a acestui lucru este planul individual pentru fiecare copil cu CES, modalitate considerată eficientă în multe ţări ale lumii, în unele fiind prevăzută de legislaţie. Cu toate acestea, să nu uităm că la baza desfăşurării demersului didactic stă proiectul lecţiei pentru întreaga clasă, planul individual completîndu-l.

- Pentru un elev din ciclul primar, planul identifică scopurile specifice activităţii de predare-învăţare la principalele arii curriculare, iar pentru unul din ciclul gimnazial – poate acoperi diverse discipline de studiu.
- Momentul cel mai potrivit de întocmire a planurilor este începutul fiecărui semestru, cînd se poate analiza progresul copilului şi se pot stabili scopurile pentru semestrul următor.
- Planul individual identifică abilităţile copilului privind diverse arii curriculare. De asemenea, consemnează noile obiective ale activităţii de învăţare pe care trebuie să le atingă copilul. Aceasta presupune că elevii din aceeaşi clasă vor asimila materia şcolară diferit.
- Profesorul trebuie să observe sau să evalueze nivelul de competenţă, intresele şi cerinţele specifice ale copiilor, precum şi ceea ce sînt capabili să realizeze singuri, cu ajutorul profesorilor sau colegilor.
- Nu este deloc uşor a stabili noi obiective ale învăţării. Acestea nu trebuie să fie foarte dificile, pentru a nu descuraja, dar nici prea simple, pentru a-l provoca pe elev să-şi dezvolte noi deprinderi.

6. SPRIJINUL INDIVIDUAL

Copiii cu CES au nevoie de ajutor, de aceea ei vor avea doar de cîştigat, dacă activitatea de predare va fi orientată şi către necesităţile lor. Acordarea sprijinului individual în timpul lecţiei, cînd aşteaptă o clasă de elevi, prezintă anumite dificultăţi. Din practica de muncă a unor profesori se desprind următoarele:

- În timp ce clasa lucrează la o sarcină, profesorul se ocupă de unul sau doi copii, reluînd cu aceştia principalele puncte ale lecţiei sau ajutîndu-i să înceapă a realiza singuri sarcina propusă.
- Copiii sînt organizaţi în grupuri pe niveluri de abilitate. Profesorul trece de la un grup la altul pentru a oferi asistenţă. De asemenea, se pot alcătui şi grupuri mixte, astfel încît fiecare copil să contribuie la activitatea echipei.
- Copilul cu CES poate lucra cu un coleg mai puternic, care, după ce şi-a rezolvat sarcina, îl ajută să-şi organizeze munca. În acest fel, sînt avantajaţi ambii elevi.
- În ţările dezvoltate, şcoala angajează asistenţi care lucrează împreună cu profesorul.
- În activităţi pot fi implicaţi şi părinţii copiilor cu CES, pentru a-i sprijini în realizarea anumitor sarcini.

7. MIJLOACELE DE SPRIJIN

Copiii pot depăşi anumite dificultăţi prin utilizarea unor mijloace tehnice sau echipamente adecvate. În cazul copiilor cu deficienţe auditive este vorba de echipament audiologic de calitate. În unele ţări este folosit un mijloc modern de amplificare miniaturizat portabil, care permite transmiterea mesajului profesorului spre proteza auditivă a elevului. Comunicarea profesor-elev este mai eficientă, dacă se folosesc panouri ce conţin imagini, simboluri, cuvinte, scheme etc.

8. MANAGEMENTUL (CONTROLUL) COMPORTAMENTULUI

Toţi copiii, inclusiv cei cu CES, trebuie să înveţe să se comporte civilizat. Este necesar a identifica cauzele unei conduite inadecvate. Copilul cu deficienţe de auz deseori este neatent, deoarece nu aude ce i se spune sau percepe informaţia în mod distorsionat. De asemenea, are dificultaţi în a urmări indicaţiile verbale; mai uşor răspunde în scris, decît oral. Înainte de a rezolva o sarcină, el se uită la colegi pentru a vedea ce fac sau la profesor pentru a observa unele indicii. Cunoscînd aceste aspecte, profesorul poate să-i creeze elevului condiţii corespunzătoare unei participări active la lecţie.

În scopul evitării unui comportament inadecvat, ar fi binevenit să i se acorde unui elev cu CES, care oboseşte foarte repede, timp pentru odihnă sau, în anumite zile, să i se permită să nu asiste la toate orele. Astfel, vom putea organiza corect munca în cadrul lecţiilor şi lua decizii corespunzătoare privind comportamentul diferiţilor elevi.

9. MUNCA ÎN ECHIPĂ

Profesorii pot învăţa multe unii de la alţii, asistînd la ore, participînd la cursuri de formare/dezvoltare profesională continuă, colaborînd cu specialişti în

domeniu. În unele țări autoritățile învățămîntului angajează "profesori-resursă" pentru a ajuta cadrele didactice în munca cu copiii în dificultate.

După cum s-a observat, există multiple posibilități prin care profesorii își pot ajusta demersul educațional, satisfăcînd expectanțele copiilor cu probleme în învățare.

Este necesar de reținut:

- Unii copii se adaptează mai ușor, în timp ce alții mai greu. Trebuie să cunoașteți bine copilul și să acționați corespunzător cerințelor sale.
- Nu exagerați. Nu faceți prea multe pentru copil. Acesta trebuie să depună eforturi pentru a învăța. Treptat, acordați-i tot mai puțin sprijin și pretindeți din ce în ce mai multe.
- Încercați, prin măsurile planificate, să includeți toți copiii. La sfîrșitul fiecărei săptămîni analizați activitățile. Astfel, puteți opera modificările și adaptările de rigoare pentru săptămîna următoare.

A face față diversității elevilor înseamnă pur și simplu a deveni un profesor bun!

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Înțelegerea și satisfacerea necesităților copiilor în clasele incluzive. Ghid pentru pedagogi,* UNESCO, Chișinău, 2003.
2. *Educația integrată a copiilor cu handicap,* Asociația Reninco România. Rețeaua de Informare și Cooperare pentru integrarea în Comunitate a Copiilor cu Cerințe Educative Speciale.



Să creăm o societate deschisă pentru persoanele cu disabilități

(un model de training)

Olga **LÎSENCO**

Organizația obștească FCPS, Criuleni

În fiecare clasă există cîte un copil care stă în ultima bancă, ignorat de colegi și deseori de profesor, deoarece capacitatea lui de învățare nu corespunde cerințelor. Cum se simte el? Părăsit, izolat, stigmatizat, neimplicat...? Reacțiile de apărare ale acestui copil pot fi diferite – indiferență demonstrativă față de ceea ce se petrece în sala de clasă, tristețe lăuntrică sau, dimpotrivă, agresivitate, încercînd să formeze în jurul său o lume paralelă, deosebită, cu alte valori și metode de autoconfirmare.

Cel mai regretabil fapt însă este atitudinea copiilor – ei învață să nu-l observe, îl percep ca pe un obiect inutil, fără valoare pentru colectivul lor, bruscîndu-l și ignorîndu-l.

Experiența internațională demonstrează că și copiii cu deficiențe intelectuale pot fi integrați cu succes în societate, avînd acest drept declarat în diferite documente. Esențial este ca societatea să creeze condiții pentru inserție – schimbarea atitudinii spre acceptare, formarea mediului adecvat și tolerant, elaborarea programelor speciale de dezvoltare.

Organizația obștească „Femeia și copilul – protecție și sprijin" (FCPS) din Criuleni a creat un Centru de zi pentru copiii cu cerințe educative speciale (CES), care are drept scop promovarea participării lor în viața comunității. O direcție importantă de lucru a centrului este schimbarea atitudinii colegilor față de elevul cu CES spre acceptare și toleranță. În acest context, în cadrul unei campanii de sensibilizare asupra problemelor persoanelor cu deficiențe intelectuale a fost elaborat un training care poate fi desfășurat atît cu un colectiv de copii, la o oră de clasă, cît și cu un colectiv de profesori, la consiliul pedagogic sau la o întrunire a diriginților. Materialele training-ului sînt foarte simple și accesibile pentru orice vîrstă școlară.

Training-ul este axat pe metode interactive, care permit fiecărui participant să-și expună părerea și să formuleze întrebări.

Împreună cu elevii din Liceul Teoretic și Școala moldo-rusă din Criuleni am reușit să desfășurăm 18 training-uri, în calitate de formatori fiind membrii clubului de dezbateri instruiți de experții FCPS. Această activitate a avut un impact deosebit atît pentru participanți (elevi din cl. IV-XI) cît și pentru formatori.

Obiectivele training-ului:

- Transmiterea cunoștințelor despre specificul persoanei cu CES, încercînd a da o definiție
- Dezvoltarea sentimentului de empatie față de persoanele cu CES
- Formarea abilităților de exprimare a propriilor emoții și trăiri de către persoanele cu CES
- Educarea atitudinii tolerante față de semeni.

Materialele necesare: materiale informative (vezi anexele), 4-5 postere, carioca, hîrtie, scotch, mape, stilouri, foarfece, clame.

Strategiile realizate: lucrul individual, în perechi, în grup; tehnicile: *gîndeşte-perechi-prezintă, asociaţii libere, brainstorming, scrierea liberă.*

Etapa I. ***Formarea mediului de învăţare*** (20 min.)

Exerciţiu – 10 min.

1. Participanţii se aranjează în două cercuri, unul în altul.
2. Participanţii stau faţă în faţă.
3. Se propune spre realizare următoarea sarcină: „Spuneţi fiecare un compliment colegului din faţă".
4. După primul compliment, participanţii din cercul intern fac un pas la dreapta, în aşa fel alegîndu-se cu un nou partener. Urmează un alt schimb de complimente.
5. Procedura se repetă pînă cînd fiecare participant ajunge la partenerul iniţial.

Chestionarea iniţială – 10 min.

Distribuim chestionarul *(Anexa I)*. Participanţii îl completează.

Etapa a II-a. ***Trezirea emoţiilor*** (30 min.)

Exerciţiu empatic – 15 min.

1. Participanţii se împart în grupuri a cîte 5-6 persoane.
2. Doi elevi din fiecare grup au roluri speciale: „observatorul" şi „persoana cu disabilităţi". Specificăm pentru fiecare echipă "disabilitatea": "nu vede", "nu vorbeşte", "nu înţelege nimic" etc.
3. "Observatorul" (ceilalţi membri ai grupului nu ştiu ce rol îi revine) are misiunea să urmărească ce se întîmplă în grup în procesul îndeplinirii sarcinii.
4. Se anunţă sarcina: fiecare grup, timp de 10 min., trebuie să construiască din materialele propuse (foi de hîrtie, scotch, foarfece, clame) un turn. Cîştigă echipa care reuşeşte să construiască cel mai înalt şi rezistent turn.

Debrifarea activităţii cu ajutorul întrebărilor:

- Cum s-a simţit fiecare membru al grupului?
- Ce au remarcat observatorii şi alţi membri ai grupurilor?
- Care au fost modalităţile de organizare a lucrului în grup?
- Cum s-au implicat „persoanele cu disabilităţi" în îndeplinirea sarcinii?

Etapa a III-a. ***Definirea „persoanei cu cerinţe educative speciale"*** (30 min.)

Asociaţii libere – 20 min.

1. Participanţii se împart în două grupuri.
2. Membrii unui grup scriu individual asociaţii pentru cuvîntul *persoană*, membrii celuilalt grup – pentru cuvîntul *disabilităţi* (2 min.).
3. Ideile propuse sînt notate pe poster de fiecare participant (2 min.).
4. Posterele se afişează şi în baza asociaţiilor scrise. Fiecare participant formează minimum 5 îmbinări de cuvinte (3 min.).
5. Participanţii formulează individual definiţia „persoană cu disabilităţi", utilizînd minimum 3 îmbinări de cuvinte (3 min.).
6. Participanţii reformulează definiţia în grup (5 min.).
7. Fiecare grup prezintă posterul cu definiţia elaborată (3 min.).

Participanţilor li se repartizează foi cu definiţiile adoptate de ONU *(Anexa II)*. Se comentează termenii *cerinţe educative speciale* şi *invalid,* se discută despre perspectivele de dezvoltare a serviciilor de asistenţă pentru persoane cu CES în Moldova (Strategia „Educaţie pentru toţi").

Etapa a IV-a. ***Posibilităţile persoanelor cu CES*** (10 min.)

Formatorul:

– Am aflat cine sînt persoanele cu disabilităţi intelectuale. Încercaţi să argumentaţi cum pot deveni ele utile societăţii, ce funcţii ar putea exercita.

Fiecărui participant i se repartizează o listă a profesiilor. Timp de un minut acesta bifează profesiile care pot fi practicate de persoanele cu disabilităţi intelectuale.

Formatorul:

– De ce aţi ales anume aceste profesii?

Se iniţiază o discuţie în contradictoriu, de promovare a diferitelor păreri (5 min.).

După încheierea dezbaterii, participanţilor li se distribuie lista unor personalităţi cu deficienţe intelectuale (elaborată din timp), propunîndu-li-se să explice de ce şi cum au reuşit acestea să se afirme. Concluziile pot fi diferite, dar principala idee va fi următoarea: alături de aceste personalităţi s-au aflat persoane care au crezut în forţele lor şi le-au acordat sprijin în dezvoltare (5 min.).

Etapa a V-a. ***Exprimarea atitudinilor***

1. Participanţilor li se repartizează textul unei poezii cu referire la copiii cu CES. Fiecare citeşte şi face însemnări pe cîmpul foii (3min.).
2. Se desfăşoară o discuţie pe marginea poeziei (10 min.).
3. Participanţilor li se propune spre realizare următoarea sarcină: *scrieţi o adresare către comunitate din numele unei persoane cu deficienţe intelectuale* (10 min.).
4. *Ce pot face eu pentru o persoană cu deficienţe intelectuale?* Monitorizarea discuţiei (5 min.).

Revizuirea finală a chestionarelor (participanţii revin la chestionarul completat iniţial, pentru a determina cum a evoluat părerea lor în problema dată).

Ce aţi schimba în răspunsurile oferite la întrebările chestionarului?

Chestionarele sînt colectate de formatori şi, fiind analizate, se apreciază impactul training-ului.

Etapa a IV-a (pentru profesori) ***Debrifarea*****:** Ce tehnici au fost aplicate în cadrul training-ului şi cum pot fi aplicate în alte activităţi?

Note: Stilul şi experienţa formatorului pot determina schimbarea unor momente ale training-ului, în funcţie de situaţie.

Etapele training-ului sînt relativ autonome, fapt ce permite divizarea acestuia în module. De exemplu, la subiectul dat se pot organiza mai multe ore educative.

Pentru evaluarea training-ului pot fi utilizate chestionarele. Dacă timpul nu permite, renunţăm la revizuirea chestionării iniţiale, pentru apreciere folosind lucrările participanţilor.

Anexa I

CHESTIONAR

Stimaţi prieteni, Centrul de zi „Speranţa" vă invită să participaţi la un sondaj de opinie privind persoanele cu deficienţe intelectuale.

Răspunsurile Dvs. ne vor ajuta să constatăm situaţia reală.

Vă vom fi recunoscători pentru răspunsuri sincere şi clare la întrebările de mai jos.

Vîrsta _____ Ocupaţia _____

Sexul _____ Localitatea _____

1. Ce înseamnă o persoană cu deficienţe intelectuale?
   Bifaţi varianta care vi se pare mai apropiată de accepţia Dvs.
   - ☐ *o persoană bolnavă*
   - ☐ *o persoană cu un neajuns oarecare*
   - ☐ *o persoană cu posibilităţi fizice, intelectuale, senzoriale scăzute*
   - ☐ *un invalid*

2. Cu care dintre problemele enumerate se confruntă deseori persoanele cu deficienţe intelectuale?
   Subliniaţi 3 dintre ele.
   a) condiţii de viaţă nesatisfăcătoare
   b) comunicare insuficientă
   c) lipsa de protecţie şi ajutor
   d) acces redus la activităţi culturale şi sociale
   e) posibilităţi minime de autorealizare
   f) neputinţa de a-şi gestiona viaţa

3. Cît de des întîlniţi persoane cu deficienţe intelectuale? Bifaţi răspunsul.
   ☐ *des* ☐ *uneori* ☐ *rar* ☐ *niciodată*

4. Ce simţiţi atunci cînd întîlniţi o persoană cu deficienţe intelectuale? Bifaţi varianta ce corespunde sentimentelor Dvs.
   ☐ *indiferenţă* ☐ *compătimire* ☐ *curiozitate* ☐ *antipatie* ☐ *jale*
   ☐ *altă reacţie (explicaţi)* _____

5. Cine ar trebui să protejeze persoanele cu deficienţe intelectuale, după părerea Dvs.? Acordaţi prioritate variantelor propuse (1 – cel mai important, 5 – cel mai puţin important).
   ☐ *statul* ☐ *familia* ☐ *organizaţiile nonguvernamentale* ☐ *comunitatea* ☐ *fiecare membru al societăţii*
   ☐ *alte instanţe (specificaţi)* _____

6. Din lista drepturilor omului enumerate mai jos bifaţi-le pe cele care vizează persoanele cu deficienţe intelectuale:
   - ☐ *dreptul la o viaţă decentă (bună)*
   - ☐ *dreptul de a frecventa şcoala*
   - ☐ *dreptul la confesiune religioasă*
   - ☐ *dreptul de a primi ajutor şi susţinere*
   - ☐ *dreptul la nume şi naţionalitate*
   - ☐ *dreptul de a trăi în familie*

7. Cum credeţi, în ce măsură lezarea drepturilor persoanelor cu deficienţe intelectuale afectează societatea? Bifaţi răspunsul, argumentaţi alegerea.

□ *nu afectează deloc, deoarece* _____
□ *afectează parțial, deoarece*_____
□ *afectează foarte mult, deoarece*_____
□ *afectează total, deoarece* _____

8. Bifați varianta ce corespunde opiniei Dvs.
   Eu cred că persoanele cu deficiențe intelectuale trebuie să fie...
   □ *izolate în instituții speciale*
   □ *lăsate în seama familiei*
   □ *integrate în societate (să ducă un mod de viață ca şi ceilalți oameni)*
   Argumentați alegerea _____

9. Ați accepta să învățați (să lucrați) avînd alături o persoană cu deficiențe intelectuale? Bifați răspunsul.
   □ *da* □ *nu ştiu* □ *nu*

Mulțumim!

Anexa II

TERMINOLOGIE

Problematica handicapului presupune un cîmp semantic complex şi în continuă schimbare. Precizarea cîtorva noțiuni de bază este utilă, deoarece „conceptul" reflectă „concepția" despre ceva.

1. Conceptele de *deficiență, incapacitate, handicap*
- Termenul *deficiență* reunifică *absența, pierderea* sau alterarea unei structuri ori a *unei funcții* (anatomice, fiziologice sau psihologice). Deficiența poate fi rezultatul unei maladii, al unui accident, dar şi al unor condiții nocive de mediu.
- Termenul *incapacitate* (disabilitate) desemnează *limitări funcționale* cauzate de *deficiențe fizice, intelectuale, senzoriale,* de condiții de sănătate ori de mediu. Limitările pot fi parțiale sau totale şi *nu permit îndeplinirea unei activități în condiții considerate normale pentru o ființa umană.*
- Termenul *handicap* se referă *la dezavantajul social*, urmare a unei deficiențe ce duce la *limitarea şanselor unei persoane de a lua parte la viața comunității* de pe poziții egale cu ceilalți membri.

2. Conceptele de *recuperare, reabilitare, abilitare*
- *Reabilitarea* vizează un proces destinat persoanelor în dificultate, furnizîndu-le instrumente cu ajutorul cărora îşi pot schimba viața în direcția *obținerii unui grad mai mare de independență*.
- Termenul *recuperare* are, în esență, o semnificație echivalentă reabilitării, avînd însă o încărătură medicală şi socială mai puternică.
- Există tendința de a utiliza în cuplu noțiunile de *abilitare-reabilitare,* prima referindu-se la funcțiile ce *nu mai pot fi recuperate*. În schimb, prin *mecanismele de compensare* se pot *forma abilități*, capacități bazale pentru integrarea socială şi profesională.

3. *Conceptul cerințe educative speciale,* introdus în terminologia UNESCO în anii 1990, desemnează cerințe ori nevoi specifice față de educație, derivate sau nu dintr-o deficiență, complementare obiectivelor generale ale educației.

4. *Conceptul şanse egale* reprezintă rezultatul prin care diferite servicii sînt puse la dispoziția tuturor membrilor societății, în particular a persoanelor cu disabilități.

Termenul *egalizarea şanselor* (crearea de şanse egale) este procesul prin care diferitele drepturi, facilități etc. devin accesibile fiecăruia, în special persoanelor cu deficiențe.

Termenul *servicii de sprijin* se referă la serviciile care asigură atît independența persoanei cu disabilități în viața de zi cu zi cît şi exercitarea drepturilor de a beneficia de dispozitive de asistare, servicii de interpretare, asistență personală, servicii de îngrijire comunitară etc.

Pentru *protecție specială* s-a propus următoarea definiție: „Protecția specială cuprinde totalitatea acțiunilor întreprinse de societate în vederea diminuării sau chiar înlăturării consecințelor pe care deficiența generatoare de handicap (considerată factor de risc social) o are asupra nivelului de trai a persoanei cu handicap".

Se doreşte ca termenii *invalid, irecuperabil, needucabil, inapt/incapabil de muncă* să nu mai fie utilizați la caracterizarea persoanelor cu disabilități.

EDUCAȚIE

Strategia Națională „Educație pentru toți" are la bază ideea educației pentru toți şi pentru fiecare.

1. Şcolile trebuie să includă în procesul de învățămînt toți copiii, indiferent de gradul şi forma disabilității.

2. Educația din școli trebuie să fie centrată pe nevoile copilului.
3. Eliminarea etichetării „needucabili" pentru persoane cu deficiențe. Acest fapt are drept consecință excluderea anumitor persoane din educație.
4. Integrarea copiilor și tinerilor cu cerințe educative speciale se realizează eficient în școli și grădinițe obișnuite, unde toți copiii învață împreună.
5. Reformarea școlilor, pentru a fi flexibile și a le mări capacitatea de a răspunde diversității.
6. Disabilitatea trebuie privită nu ca o problemă ce afectează copilul, ci ca o problemă ce ține de organizarea școlii.
7. Alocarea resurselor materiale necesare educației copiilor cu cerințe educative speciale urmează să se efectueze conform principiului „resursa urmează copilul", indiferent de instituția de învățământ pe care o frecventează acesta.
8. Intervenția timpurie să fie o preocupare prioritară a educației speciale.
9. Asigurarea serviciilor de sprijin pentru copiii cu cerințe educative speciale, familiile acestora și cadrele didactice.
10. Integrarea copiilor cu CES se poate realiza numai în cadrul unei colaborări permanente între partenerii implicați.
11. Inițierea de programe de orientare școlară și profesională pentru toți copiii cu nevoi speciale.
12. Desfășurarea unor activități comune de către ONG-uri, asociații și instituții guvernamentale cu genericul „Să gîndim și să acționăm împreună".

ACCESUL LA ÎNVĂȚĂMÎNT

Școlile de cultură generală trebuie pregătite pentru integrarea copiilor cu nevoi educative speciale.

Se are în vedere:

1. Pregătirea conducerii școlii, cadrelor didactice, elevilor, părinților prin:
   – cursuri de formare/informare;
   – programe de informare a părinților și elevilor din clasele unde vor fi integrați copiii cu CES.
2. Evidențierea și evaluarea beneficiarilor principali și secundari.
3. Adaptarea și utilizarea resurselor umane și materiale ale școlilor integratoare.
4. Asigurarea serviciilor de sprijin și pregătirea cadrelor didactice:
   – activități terapeutice în scopul reabilitării;
   – servicii de consultanță prin intervenții unidisciplinare sau multidisciplinare;
   – sisteme de sprijin comunitare.
5. Cuprinderea zonei rurale în cadrul acțiunii de extindere a activității de integrare la nivel național.
6. Elaborarea unui plan de acțiuni vizînd diminuarea abandonului școlar.
7. Acțiuni de atragere a resurselor organizațiilor și organismelor statului pentru crearea condițiilor de educație prin îmbunătățirea protecției sociale și speciale.
8. Implicarea familiei în luarea de decizii și acțiuni privind viața și educația copilului cu CES.
9. Încadrarea și operarea curriculară corectă, accentul fiind pus pe intervenția timpurie.

Perfecționarea cadrelor didactice pentru realizarea educației integrate



Nedal **KAWAFHH**

doctorand

Educația integrată a copiilor cu cerințe educative speciale (CES) implică asumarea unor roluri aparte în cadrul sistemului de învățământ. În acest context, se solicită aplicarea metodelor noi de lucru în activitatea cadrelor didactice din școlile de cultură generală.

Pentru ca personalul didactic să facă față provocărilor legate de integrarea copiilor cu CES, este nevoie de o pregătire corespunzătoare, de sprijinul directorului școlii, al pedagogilor cu experiență sau al echipelor de profesioniști specializate, al psihologilor (psihopedagogilor) școlari, al asistenților sociali și/sau medicali.

Întru realizarea cu succes a procesului de integrare a copiilor cu CES, cadrele didactice trebuie să posede abilități în:

– identificarea timpurie a copiilor cu CES (și a familiilor acestora) care au nevoie de sprijin educațional;
– identificarea școlilor de cultură generală în care por fi integrați elevi cu CES;
– sprijinirea școlilor în care învață aceşti elevi;
– sensibilizarea directorilor și a cadrelor didactice din aceste instituții;
– acordarea de sprijin elevilor integrați și profesorilor acestora;

Didactica Pro..., Nr.5-6(27-28) anul 2004

– conlucrarea cu familiile copiilor cu CES;
– asigurarea legăturii dintre familiile în cauză cu autoritățile locale, alte familii, servicii medicale şi sociale etc.

Aceste cunoştinţe şi aptitudini pot fi dezvoltate doar creînd un sistem unitar de formare a personalului didactic, în care să existe o pregătire psihologică de bază şi una specifică, pentru abordarea pedagogică a copiilor cu CES în cadrul şcolii de cultură generală.

Analiza perspectivei integrării copiilor cu CES denotă că la momentul actual în Republica Moldova încă nu sînt create toate condițiile necesare. Sondajul realizat de noi, la care au participat 240 de cadre didactice din 67 de instituții de învățămînt, demonstrează că numai 34 dintre intervievați conştientizează însemnătatea integrării copiilor cu CES în şcoala de cultură generală. Un număr impunător (224 de pedagogi) nu au avut şi nu au planificat nici o activitate avînd drept finalitate pregătirea pentru realizarea unei educații integrate.

În ideea derulării optimale a procesului de formare, s-a recurs la stabilirea obiectivelor majore ale strategiei de pregătire a profesorilor pentru educația integrată. Acestea sînt următoarele:

– respectarea drepturilor copiilor instituționalizați;
– dezvoltarea resurselor umane pentru abordarea holistică a copiilor cu CES şi a familiilor acestora;
– promovarea conceptului educației pentru toți/ educației integrate;
– prevenirea instituționalizării prin dezvoltarea educației integrate în şcoala de cultură generală.

În baza acestor obiective, a fost elaborat un curriculum de formare a cadrelor didactice pentru educația integrată, care include următoarele conținuturi:

1. *Drepturile copiilor la o viață de calitate*
Convenția cu privire la drepturile copilului
Drepturile copilului la viață şi educație de calitate
Accesul la educație şi participare
2. *Cerințe educative speciale*
Diversitatea copiilor cu CES
Particularități de dezvoltare a copiilor cu CES
Situațiile de risc în dezvoltarea copilului
Familia şi rolul acesteia în dezvoltarea copilului cu CES
Rolul îngrijirii, educației şi recuperării timpurii a copilului cu CES
3. *Educație integrată*
Conceptul "educație integrată"
Obiectivele educației integrate
Educație integrată: oportunități şi bariere
Organizarea şcolii incluzive
4. *Comunicare şi parteneriat*
Fenomenul comunicării
Importanța comunicării pentru dezvoltare şi afirmare profesională. Comunicarea copil-copil, copil-adult-copil
Comunicarea şi construirea relațiilor interpersonale
Parteneriatul cu administrația publică locală şi comunitatea
5. *Modalități de asistență pedagogică şi socială a copiilor aflați în dificultate*
Metode şi tehnici de lucru cu copiii cu CES
Educație individualizată
Dezvoltarea autonomiei personale
Dezvoltarea independenței funcționale
6. *Familia*
Asistența familiei cu copii în dificultate
Consilierea familiei cu copii în dificultate
7. *Managementul instituției*
Managementul şi conducerea într-o şcoală incluzivă
Conducerea instituției şi schimbarea
Dezinstituționalizarea şi instituția rezidențială

Cele mai importante elemente pentru o nouă formă de organizare şi pregătire a cadrelor didactice în vederea educației integrate sînt sensibilizarea, perfecționarea, evaluarea.

Cu suportul UNICEF Moldova au fost desfăşurate cursuri de perfecționare, metodele şi tehnicile folosite fiind variate (ateliere de lucru, jocuri, proiecte în grup, exerciții, studii de caz, discuții în echipe, modelări ale activităților de dezvoltare, prelegeri etc.), contribuind la formarea abilităților de cooperare a profesorilor. Materialele oferite participanților au avut o valoare stimulativă pentru cunoaşterea şi înțelegerea problemelor abordate şi a temelor prezentate, astfel realizîndu-se scopul scontat.

Formarea pedagogilor în domeniul educației integrate a condus la mărirea numărului celor ce intenționează să se implice în acest proces. Din 240 de cadre didactice participante la cursurile de perfecționare, 157 au conştientizat însemnătatea educației integrate şi sînt gata să o aplice. Rezultatele sondajului ne arată că 156 profesori, la finele cursului, au propus cîte 3-5 activități ce vizează integrarea copiilor cu CES în şcolile lor, 72 profesori – cîte 1-2 activități şi numai 12 profesori au ezitat să facă propuneri. Specificăm că la început doar 16 pedagogi au prezentat cîte 1-2 activități de acest gen.

Analiza rezultatelor evaluării a demonstrat necesitatea organizării cursurilor în scopul dezvoltării continue a resurselor umane pentru promovarea educației integrate; a scos în evidență stringența implementării proiectelor-pilot de includere a copiilor cu CES în şcolile de cultură generală.

Experimentarea noilor metode de lucru cu copiii în dificultate, încurajarea cadrelor didactice în asumarea riscurilor, diseminarea experiențelor pozitive sînt factorii ce pot asigura un demers educațional de succes.

Recenzenți:
dr. hab. în pedagogie Gheorghe RUDIC,
dr. în pedagogie Anatol DANII

Formarea profesională continuă a profesorilor de disciplina „Limba şi literatura română în şcoala alolingvă”*

rezultatele unui proiect



Liliana
NICOLAESCU-ONOFREI
Centrul Educațional PRO DIDACTICA

La 21 decembrie 2004, Institutul Muncii a găzduit conferința ***Proiectul MOLDOVA-LANGUAGE TEACHER TRAINING. Rezultate şi impact”,*** care a fost implementat în Republica Moldova cu sprijinul Biroului Înaltului Comisar pentru Minorități Naționale al OSCE, Haga, Olanda.

În perioada noiembrie 2000-decembrie 2004 au fost proiectate şi implementate cîteva acțiuni majore, menite să contribuie la realizarea scopului principal pe care şi l-au propus finanțatorii: a sprijini Guvernul Republicii Moldova în procesul de asigurare a învățării şi utilizării adecvate a limbii de stat în calitate de instrument de integrare socială, în special de către elevii alolingvi.

În conformitate cu scopul proiectului, drept arie de intervenție a servit procesul de predare-învățare-evaluare a disciplinei “Limba şi literatura română în şcoala alolingvă”. Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în calitate de agenție de implementare, a avut ocazia să inițieze un transfer de cunoştințe şi expertiză organizațională şi profesională către diverşi beneficiari de la nivel regional.

Au fost proiectate şi realizate o serie de obiective specifice, de activități şi de rezultate cantitative şi calitative, impactul proiectului asupra calității predării limbii române în şcoala alolingvă, după cum a subliniat dl Klemens Buescher care a reprezentat Biroul Înaltului Comisar pentru Minorități Naționale al OSCE la conferință, fiind un adevărat prilej de sărbătorire a succesului.

PROIECTUL MOLDOVA-LANGUAGE TEACHER TRAINING. REZULTATE ŞI IMPACT

Coordonare națională:
Ministerul Educației al Republicii Moldova
Departamentul Relații Interetnice al Republicii Moldova
Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Agenția de implementare:
Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Echipa de implementare:
Director de proiect: Liliana Nicolaescu-Onofrei
Coordonator de proiect: Silvia Barbarov
Experți naționali: Tamara Cazacu, Iulia Caproş
Formatori: 36 de profesori şcolari din diverse regiuni ale Republicii Moldova

Finanțatori:
Înaltul Comisar pentru Minorități Naționale al OSCE, Haga, Olanda, cu sprijinul financiar oferit de:

- Ministerul Regal al Afacerilor Externe al Norvegiei
- Ministerul Afacerilor Externe al Austriei
- Ministerul Afacerilor Externe al Germaniei
- Departamentul de Stat al SUA
- Ministerul Afacerilor Externe al Regatului Unit al Marii Britanii şi Irlandei de Nord
- Ministerul Afacerilor Externe al Suediei
- Ministerul Afacerilor Externe al Olandei

Fonduri proiect: noiembrie 2000 – noiembrie 2004: 456. 349,93 EURO

Contribuții ale partenerilor locali:

- Şcolile-Centre Metodice au oferit spațiu pentru instruire.

* Articolul apare cu sprijinul Înaltului Comisar pentru Minorități Naționale al OSCE, Haga, Olanda.

- Direcţia Generală Educaţie, Ştiinţă, Tineret şi Sport, Chişinău, Direcţiile generale de Învăţământ, Tineret şi Sport din Bălţi, UTA Găgăuzia, Taraclia şi din toate raioanele republicii în care sînt şcoli alolingve au facilitat participarea profesorilor de limba română pentru alolingvi la activităţile proiectului.
- Institutul Muncii a oferit spaţiu pentru conferinţa de totalizare.
- Centrul Educaţional PRO DIDACTICA a oferit spaţiu de lucru pentru gestionarea proiectului, spaţii şi echipament pentru training-uri şi întruniri ale formatorilor, acces gratuit la biblioteca Centrului pentru formatori şi cursanţi. De asemenea, Centrul a obţinut fonduri suplimentare pentru donaţia de carte în şcolile alolingve, în baza unui grant acordat de Fundaţia SOROS-Moldova.

BenefIciari:

Beneficiari direcţi:

- Profesori-formatori – 38, profesori şcolari – 1291, profesori universitari – 29, autori de materiale didactice – 23, membri ai echipelor din şcolile-Centre Metodice – 20.
- 4 şcoli alolingve – Centre Metodice (Liceul Teoretic „Ştefan cel Mare", Bălţi; Liceul „Nicolae Milescu-Spătarul", Chişinău; Liceul Teoretic „G. Gaidarji", Comrat; Şcoala medie nr. 2, Taraclia).

Beneficiari indirecţi:

- Elevii din toate şcolile alolingve; profesorii de la alte discipline şi membrii administraţiei din aceste şcoli; inspectorii la disciplina „Limba şi literatura română în şcoala alolingvă"; studenţii alolingvi de la universităţi; părinţi şi membri ai comunităţii.
- Şcolile şi direcţiile generale de învăţământ, universităţile şi catedrele de profil, Ministerul Educaţiei al Republicii Moldova.

COMPONENŢA 1: FORMAREA FORMATORILOR

Obiectiv specific:

– Formarea unui grup naţional de formatori în domeniul predării disciplinei "Limba şi literatura română în şcoala alolingvă".

Activităţi:

38 de profesori şcolari au fost selectaţi prin concurs pentru participare la programul de formare. Ulterior, 36 dintre ei au devenit formatori activi în program. Programul de formare a formatorilor a inclus cursul intensiv „Predarea limbii şi literaturii române în şcoala alolingvă. Metode şi tehnici" (2 săptămîni) şi cursul „Formarea formatorilor. Abilităţi de instruire a adulţilor".

Rezultate cantitative şi calitative:

• 36 de formatori pregătiţi; • Un amplu suport de curs pentru programul de instruire a profesorilor; • Proiecte de sesiuni de instruire pentru programul de formare a profesorilor; • Proiecte didactice pentru lucrul la clasă, conform subiectelor din curriculum şi manuale, cu încorporarea metodelor interactive studiate.	• A fost asigurată dezvoltarea de resurse umane şi capacităţi pe plan regional (*Nord:* Bălţi – 3 persoane, Rîşcani – 1; *Centru:* Chişinău – 22, Ialoveni – 1; *Sud:* Comrat – 3, Cahul – 3, Taraclia – 2, Tighina – 1). • Formatorii vor continua să activeze în cadrul comunităţilor educaţionale şi după terminarea proiectului.

COMPONENTA 2: FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE (NIVEL PREUNIVERSITAR)

Obiectiv specific:

– Perfecţionarea profesională continuă a profesorilor şcolari, în vederea aplicării unor metode şi tehnici de predare-învăţare-evaluare interactive şi axate pe elev.

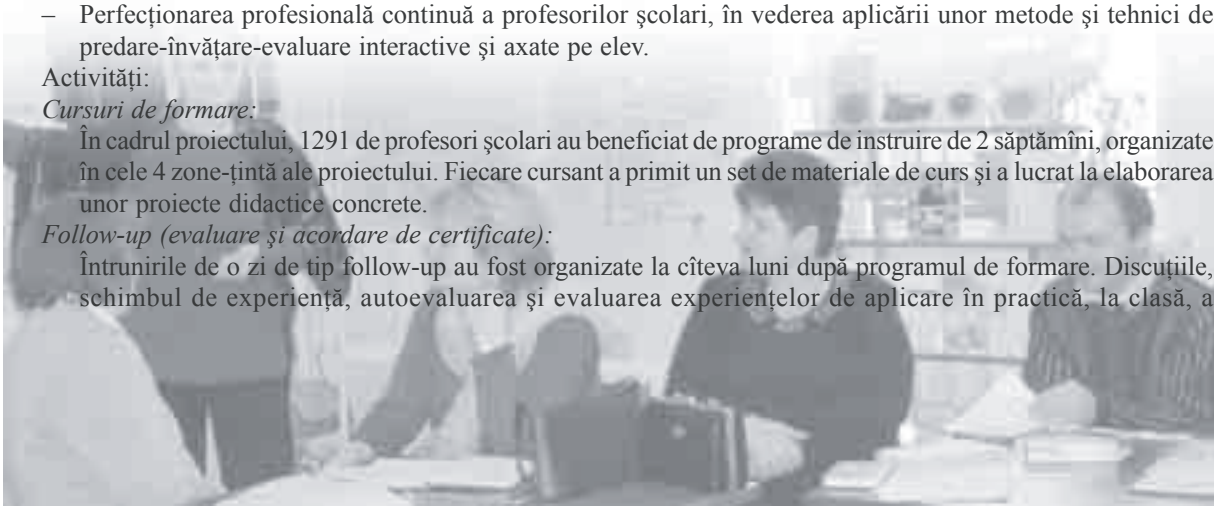
Activităţi:

Cursuri de formare:

În cadrul proiectului, 1291 de profesori şcolari au beneficiat de programe de instruire de 2 săptămîni, organizate în cele 4 zone-ţintă ale proiectului. Fiecare cursant a primit un set de materiale de curs şi a lucrat la elaborarea unor proiecte didactice concrete.

Follow-up (evaluare şi acordare de certificate):

Întrunirile de o zi de tip follow-up au fost organizate la cîteva luni după programul de formare. Discuţiile, schimbul de experienţă, autoevaluarea şi evaluarea experienţelor de aplicare în practică, la clasă, a



cunoştinţelor şi abilităţilor formate în cadrul training-ului au fost considerate deosebit de utile de către profesori. Ei au făcut schimb de proiecte de lecţii şi de materiale ilustrative produse pe parcursul activităţii de predare. Cursanţilor li s-au acordat certificate ale Centrului Educaţional PRO DIDACTICA, drept criteriu servind calitatea prezentărilor şi a autoanalizei făcute de aceştia.

Asistarea la ore:

Formatorii au asistat la mai multe lecţii predate de foştii lor cursanţi pentru a aprecia impactul real al programului de formare la nivelul profesorului şi al elevului şi gradul de utilizare a metodelor şi tehnicilor studiate. Pe baza feedback-ului oferit de elevi şi de profesori s-a putut constata ce schimbări s-au produs în procesul de predare-învăţare-evaluare.

Rezultate cantitative şi calitative:

• 1291 de profesori instruiţi în cadrul programului de formare profesională continuă (464 – în 2001, 589 – în 2002, 238 – în 2003).	• Profesorii din toate şcolile alolingve au beneficiat de aceleaşi posibilităţi de perfecţionare; • A fost sprijinită profesionalizarea şi dezvoltarea capacităţilor locale în toate zonele ţării (*Nord: 325 de profesori; Sud (UTA Găgăuzia şi Taraclia): 254 de profesori; Centru (Chişinău şi regiunile învecinate): 712 profesori).*
• 1042 de profesori participanţi la follow-up: 340 de profesori – în 2001, 511 – în 2002, 153 – în 2003. Alţi 26 de profesori au primit certificatele în cadrul unor sesiuni speciale organizate de colaboratorii Centrului.	• 83% din participanţii la training au venit la întrunirile de evaluare; • 92% din participanţii la follow-up au primit certificate ale Centrului; • Profesorii au posibilitatea să folosească certificatele în procesul de atestare pentru conferirea de grade didactice. Avansarea în grad le oferă posibilitatea unui spor la salariu.
• 291 de lecţii analizate (31 – în 2001, 160 – în 2002, 100 – în 2003); • 291de profesori intervievaţi cu privire la utilitatea celor însuşite la training pentru aplicarea în activitatea de fiecare zi; • Mai mult de 2500 de elevi au oferit feedback cu privire la orele de limba şi literatura română pentru alolingvi.	• Stilul de predare democratic şi deschis devine un atribut real al atmosferei din clase. Acest lucru este confirmat de inspectori, de administraţia şcolilor, de elevi; • Faptul că la orele de limba şi literatura română pentru alolingvi se utilizează tot mai des metode şi tehnici interactive, axate pe elev, este confirmat de elevii înşişi, de formatorii care au asistat la ore, de mulţi dintre părinţii elevilor; • Reprezentanţii administraţiei şcolilor au menţionat o evidentă ameliorare a calităţii orelor, în comparaţie cu perioada de pînă la proiect.

COMPONENTA 3: FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE (NIVEL UNIVERSITAR)

Obiectiv specific:

– Asigurarea conexiunii şcoală-universitate prin programe de formare şi schimb de experienţă pentru profesorii universitari de la facultăţile de filologie care predau limba română studenţilor alolingvi.

Activităţi:

Profesorilor universitari le-a fost oferit un program de 10 zile de formare şi schimb de experienţă. Conţinutul a fost structurat pe baza necesităţilor identificate în prealabil, în cadrul unei întruniri a şefilor de catedră şi a profesorilor de la facultăţile vizate.

Rezultate cantitative şi calitative:

• 2 programe de formare şi schimb de experienţă; • 29 de profesori antrenaţi în program (13 profesori reprezentînd 4 universităţi au participat la program în 2002 şi 16 profesori de la 5 instituţii – în 2003).	• 80% dintre participanţi au apreciat training-ul ca fiind cel mai bun program de formare la care au participat vreodată; • Şefii de catedre de la universităţi au menţionat, după finalizarea programului, stabilirea unor relaţii de comunicare şi colaborare între catedre, caracterizate prin aducerea în discuţie a unor probleme şi proiecte comune, prin schimburi de experienţă referitoare la predarea cursurilor universitare de limba română pentru alolingvi.

COMPONENTA 4: ELABORAREA MATERIALELOR DIDACTICE SUPLIMENTARE

Obiectiv specific:

– Elaborarea şi distribuirea unor materiale didactice auxiliare în ajutorul elevilor şi al profesorilor.

Activităţi:

În perioada 2001-2002 au fost elaborate 2 seturi de materiale. *Soluţii didactice. Ghid pentru profesori* reprezintă expunerea unor abordări, metode şi tehnici moderne de predare a limbii a doua. Colecţia de *Fişe de lucru* este destinată utilizării nemijlocite la clasă şi vizează subiecte din manualele în uz pentru clasele V-IX.

În 2003-2004, un set de 4 materialea fost elaborat, publicat şi distribuit în şcolile alolingve prin intermediul Direcţiilor Raionale: *Caietul elevului,* caseta audio pentru clasa a VI-a şi *Avante! Auxiliar didactic* şi caseta audio pentru clasa a VII-a a şcolii alolingve.

Rezultate cantitative şi calitative:

Au fost publicate şi distribuite: • 2500 de exemplare de *Soluţii didactice*; • 2500 de exemplare de *Fişe de lucru*; • 5000 de exemplare de *Caietul elevului,* cl. VI; • 1000 de casete audio, cl. VI; • 5000 de exemplare de *Avante! Auxiliar didactic,* cl. VII; • 1000 de casete audio, cl. VII.	Profesorii participanţi la activităţile din proiect au menţionat: • varietatea şi utilitatea materialelor elaborate; • formatul şi conţinutul accesibil; • subiectele alese conform intereselor şi necesităţilor de comunicare ale elevilor.

COMPONENTA 5: ACHIZIŢIE ŞI DONAŢIE DE CARTE

Obiectiv specific:

– Dezvoltarea colecţiilor de carte ale şcolilor alolingve prin donaţii de materiale didactice şi de referinţă în sprijinul predării disciplinei "Limba şi literatura română în şcoala alolingvă".

Activităţi:

O colecţie importantă de materiale didactice şi de referinţă (dicţionare, enciclopedii, cărţi de lectură, manuale alternative, materiale suport etc.) au fost achiziţionate şi distribuite şcolilor alolingve.

În 2001 procesul de donaţie a fost asigurat de către Departamentul Relaţii Interetnice. Procesul de distribuire din 2003-2004 a fost asigurat de Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

Rezultate cantitative şi calitative:

Materiale distribuite cu sprijinul ÎCMN al OSCE: • 2001-2002 – 8 titluri de carte donate în şcoli (5800 de exemplare); • 2002-2003 – 5 titluri distribuite (1060 de exemplare). Cărţi oferite de către CE PRO DIDACTICA, cu sprijinul Fundaţiei SOROS-Moldova: • 2003-2004 – 11 titluri de carte (4070 de exemplare).	• 370 de şcoli alolingve din republică au avut ocazia să-şi îmbogăţească bibliotecile cu titluri de referinţă; • Elevii şi profesorii au o mai bună posibilitate de acces la informaţie şi la materiale în limba de stat.

COMPONENTA 6: DEZVOLTAREA UNOR CENTRE METODICE ÎN ŞCOLI

Obiectiv specific:

– Crearea a 4 Centre Metodice (centre de formare şi de resurse pentru profesorii de limba şi literatura română în şcoala alolingvă) în patru zone ale republicii.

Activităţi:

Cele 4 Centre Metodice create în şcoli sînt:

- Liceul Teoretic "Ştefan cel Mare", Bălţi;
- Liceul „Nicolae Milescu-Spătarul", Chişinău;
- Liceul Teoretic „G. Gaidarji", Comrat;
- Şcoala nr. 2, Taraclia.

Centrele au primit donaţii de carte şi echipament. Echipele din şcoli au trecut printr-un program special de formare pentru a învăţa să elaboreze proiecte pentru zonele lor. Pentru implementarea proiectelor elaborate, şcolile au primit granturi.

Rezultate cantitative şi calitative:

• 4 Centre Metodice create; • Donaţii de echipamente oferite Centrelor (calculator, imprimantă, copiator); • 4 echipe antrenate în elaborarea de proiecte şi propuneri de finanţare; • 4 proiecte regionale pentru îmbunătăţirea calităţii predării disciplinei „Limba şi literatura română în şcoala alolingvă”, elaborate şi implementate în 2004 de către Centre.	• Au fost dezvoltate capacităţi şi resurse în domeniul managementului de proiecte la nivel regional; • Accesul la resursele informaţionale şi didactice din cele 4 Centre a fost extins către profesorii din alte şcoli din vecinătate.

EVALUAREA PROIECTULUI

Echipa de proiect a operat evaluări curente ale tuturor activităţilor/componentelor proiectului. O evaluare externă a fost efectuată în iunie 2003. Echipa de evaluatori (un expert din Republica Moldova şi un expert din Estonia) a iniţiat o serie de interviuri cu reprezentanţi ai diverselor categorii de beneficiari ai proiectului. Aceştia au fost: specialişti ai Ministerului Educaţiei şi ai Direcţiilor Raionale de Învăţământ, Tineret şi Sport, ai Departamentului Relaţii Interetnice, coordonatori de proiect, inspectori şcolari, părinţi ai copiilor alolingvi, profesori şcolari şi universitari, formatori. Pe baza rezultatelor evaluării, experţii externi au conchis că proiectul a realizat obiectivele fixate şi că modelul de implementare ales este eficient. Per total, proiectul a fost apreciat ca „excelent”.

ASPECTE ALE ASIGURĂRII DURABILITĂŢII PROIECTULUI

În cadrul activităţilor au fost aplicate mai multe strategii de asigurare a durabilităţii proiectului:

- Instituţionalizarea programelor şi a iniţiativelor:
  - Patru Centre Metodice create în şcoli au devenit parte a sistemului educaţional, în calitate de resurse de informare şi formare la disciplina „Limba şi literatura română în şcoala alolingvă”. Echipe de profesori din aceste centre au competenţe suficiente pentru elaborarea unor propuneri de finanţare şi către alţi donatori;



  - Materialele elaborate, publicate şi distribuite în cadrul proiectului au fost puse la dispoziţia profesorilor şi elevilor din şcolile alolingve.
- Dezvoltarea capacităţilor profesionale locale la diverse niveluri:
  - A fost creată o echipă naţională de formatori originari din diferite zone ale ţării;
  - A fost sprijinită profesionalizarea specialiştilor de la toate nivelurile: şcoli, Direcţii de Învăţământ, universităţi;
  - Profesorii şi formatorii sînt implicaţi activ, la nivel de şcoală şi de raion, în activităţile curente de dezvoltare profesională din cadrul sistemului educaţional, activităţi pe care acum le pot face cu un grad mai înalt de competenţă.

Cu toate acestea, educaţia, în acest moment, rămîne un domeniu defavorizat în Republica Moldova şi un sector care nu are şansa să genereze resurse financiare proprii în următorii ani. Profesorii şi elevii, mai ales cei din zona rurală, adesea nu au posibilităţi de acces la informaţia de ultimă oră. Fonduri pentru formarea profesională continuă, pentru activităţi extracurriculare sau pentru achiziţia unui minimum de materiale didactice sînt alocate cu greu sau deloc de autorităţile locale. Aşa cum au subliniat experţii internaţionali care au evaluat proiectul, asistenţa internaţională rămîne la un nivel critic pentru învăţământul din Moldova, pentru noi proiecte de dezvoltare profesională şi organizaţională.

Rezultatele proiectului „Moldova–Language Teacher Training” ar putea fi consolidate printr-o serie de activităţi axate pe beneficiarii în ultimă instanţă – elevii din şcolile alolingve şi comunităţile unde se află aceste şcoli. Activităţile, în viziunea Centrului Educaţional PRO DIDACTICA, trebuie să aibă un spectru de acţiune mai larg, de la obiectivul optimizării competenţelor de comunicare în limba de stat la obiective ce ar ţine de educaţia interculturală, gîndirea critică, rezolvarea de probleme şi conflicte, promovarea unei culturii a toleranţei, înţelegerea şi acceptarea alterităţii. Centrul Educaţional PRO DIDACTICA va continua să elaboreze noi proiecte în domeniu, urmînd să solicite implicarea potenţialilor donatori interesaţi să contribuie la realizarea obiectivelor propuse.

Proiectul face parte din programul „Toleranţă şi Integrare Socială. Informare şi Formare” al Centrului Educaţional PRO DIDACTICA. Direcţia de program „Parteneriate şcolare” sprijină iniţiativele locale, oferind granturi mici pentru instituţiile de învăţământ din aceeaşi localitate, dar cu predare în limbi diferite, pentru realizarea în comun a activităţilor.

Proiectul **“ТОЛЕРАНТНОСТЬ – ПУТЬ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ”**

Finanţator: Fundaţia SOROS-Moldova
Buget: 977, 71 USD (contribuţii personale: 1033, 61 USD)
Durata: 1 an
Echipa de implementare:
- Organizaţia pentru tineret „Круг радости”, gimnaziul nr. 2 din or. Bender
- Teatrul de tineret ruso-moldovenesc „МирСо” din s. Caragaş
- ONG-ul „Acolada” din or. Dubăsari
- Organizaţia pentru tineret „Ромашка”, şcoala nr. 2 din or. Rîbniţa
- Organizaţia pentru tineret „Созвездие”, şcoala nr. 4 din or. Tiraspol
- Organizaţia pentru tineret „Я и моя семья” din or. Tiraspol

Beneficiari direcţi: 214 elevi cu vîrsta cuprinsă între 14-18 ani, şi 21 profesori din şcoli, licee, şcoli serale, lideri ONG-uri din or. Rîbniţa, Bender, Tiraspol, Caragaş, Dubăsari

Beneficiari indirecţi: administraţia publică locală, părinţii, profesorii, comunitatea

Descriere: Proiectul a fost orientat în direcţia optimizării colaborării şi a bunei înţelegeri între elevii şcolilor transnistriene în baza stabilirii relaţiilor interpersonale, răspîndirii culturii toleranţei şi extinderii activităţilor elaborate şi desfăşurate în comun.

Activităţi şi rezultate obţinute: 6 training-uri în diferite localităţi („Arta comunicării”, „Să te cunoşti – să ne cunoaştem”, „Rezolvarea conflictelor”, „Arta toleranţei” ş.a.).

Au fost instruiţi 214 elevi; s-a stabilit o legătură trainică în vederea schimbului de experienţă; toate organizaţiile implicare în proiect au fost abonate la ediţii periodice. În şcoli au fost difuzate materiale despre toleranţă. A crescut gradul de iniţiativă, de implicare a elevilor; se observă o mai bună comunicare şi colaborare între ei. A fost creată reţeaua organizaţiilor de tineret.

Referinţe: В одной притче рассказывается, что однажды трех строителей спросили: «Что вы делаете?». Один ответил: «Я кладу кирпичи», другой: «Я строю стены», а третий изрёк: «Я строю Собор Святого Павла». Все делали одно и то же, но вкладывали в свою работу разные понятия. Вот и мы так же, на первый взгляд, ничего особенного не делали: ну, встретились ребятя двух-трех клубов, ну, пообщались, посмеялись, порисовали... А по-крупному учились быть толерантными. А это в наше время так необходимо!

Din evaluările proiectului «Толерантность – путь к взаимодействию», Olga Burciu (16 ani).

Coordonator: Lilia STÂRCEA

Proiectul **„PRIN COLABORARE ŞI TOLERANŢĂ SPRE SUCCES”**

Finanţator: Fundaţia SOROS-Moldova
Buget: 1000 USD (contribuţii personale 350 USD)
Durata: 1 an
Echipa de implementare:
- Liceul „M. Sadoveanu” din or. Călăraşi
- Şcoala medie rusă nr. 2 din or. Călăraşi

Parteneri: Asociaţia părinţilor, Liga Naţională de Dezbateri Preuniversitară

Beneficiari direcţi: liceeni, profesori, părinţi, Liceul „M. Sadoveanu” şi Şcoala medie rusă nr. 2 din r. Călăraşi

Beneficiari indirecţi: administraţia publică locală, membrii comunităţii or. Călăraşi

Descriere: Scopul proiectului a fost cunoaşterea reciprocă (elevi, cadre manageriale şi didactice), crearea unei comunităţi de comunicare, colaborare şi schimb de experienţă pentru educarea toleranţei şi înţelegerii diversităţii, prin activităţi cultural-artistice, educaţionale, seminarii, concursuri, olimpiade şcolare etc.

Activităţi şi rezultate obţinute: În rezultatul implementării proiectului „Prin Colaborare şi Toleranţă spre succes” s-a constituit o comunitate de comunicare şi respect între cadrele didactice, elevi şi părinţi.

S-a realizat o sincronizare a procesului educaţional din liceul cu predare în limba română şi şcoala generală cu predare în limba rusă, inclusiv la nivel de predare a limbii române.

Au fost organizate conferinţe de inaugurare şi de totalizare a proiectului, seminarii teoretico-practice atît pentru profesorii de limba şi literatura română cît şi pentru profesorii de limba şi literatura rusă; activităţi de iniţiere şi aprofundare în dezbateri, manifestări culturale („Masleniţa” şi Hramul liceului), concursul şcolar „Tineri şi dotaţi”, competiţii sportive la fotbal şi tenis de masă, vizite la Teatrul de Operă şi Balet şi la Teatrul Dramatic rus „A. P. Cehov” din Chişinău.

Coordonator: Lilia STÂRCEA

Noi accente ale evaluării



Lia **SCLIFOS**

Liceul Teoretic "Ion Creangă", mun. Chişinău

În teoria şi practica educaţională evaluarea este abordată din mai multe perspective, dat fiind complexitatea fenomenului/procesului de predare-învăţare-evaluare. Învăţarea interactivă presupune descoperire, construirea şi redefinirea sensurilor, solicitînd procesele psihice superioare de gîndire şi creaţie. Dezvoltînd acest tip de învăţare, cadrele didactice stimulează elevii/studenţii să elaboreze proiecte de învăţare, să-şi asume responsabilitatea pentru învăţare, conştientizînd, aplicînd, (auto)evaluînd, gestionînd cunoştinţele.

După A. Toffler, omul creator este omul pentru care nu vorba, ci fapta este maxima conducătoare în viaţă. Analfabetul de mîine nu va fi cel care nu ştie să citească, dar cel care nu a învăţat să înveţe.

Învăţarea interactivă nu se opune învăţării clasice, ci este o nouă calitate a acesteia prin obiectivele pe care le urmăreşte privind formarea personalităţii. Munca activă şi creativă a elevului/studentului are la bază metacogniţia ce vizează reflecţia studentului/elevului asupra propriei identităţi, ca subiect al învăţării, efectuînd analize de nevoi şi aşteptări educaţionale în concordanţă cu particularităţile şi posibilităţile cognitive, practice şi de efort intelectual şi fizic. Metacogniţia presupune analiza gradului de dificultate a sarcinilor de învăţare şi a strategiilor de realizare eficientă a acestora. Învăţarea învăţării – deziderat al educaţiei postmoderniste – reclamă interactivitate şi creativitate în adoptarea unor strategii care să solicite implicare, învăţare conştientizată, precum şi interes pentru perfecţionarea continuă.

În acest context, conceptul despre evaluare îşi lărgeşte sfera de cuprindere. Astăzi, evoluînd de la formula tradiţională ce o situa în finalul învăţării, aceasta se integrează organic în procesul de învăţare, creînd relaţii interactive şi circulare. Astfel, demersul educaţional cuprinde un registru nou de competenţe, spre deosebire de cel tradiţional centrat pe transmiterea de informaţii şi evaluarea informaţiilor însuşite. Apare necesitatea accentuării preocupărilor care urmăresc dezvoltarea capacităţii elevilor/studenţilor de autoevaluare, în condiţiile unui dialog deschis între profesor şi elev/student. Aceste noi preocupări au ca scop dezvoltarea unei învăţări creative menite să formeze oameni inovatori (şi nu repetitivi), îndrumaţi de un educator care este, la rîndul lui, un autoformator.

Între evaluarea tradiţională şi cea care are la bază principiul implicării active există diferenţe.

Evaluarea tradiţională	**Evaluarea participativă**
1. Este o căutare a obiectivităţii şi a modalităţilor ştiinţifice de evaluare cu proceduri standard. Accentul se pune pe *profesorul evaluator*.	1. Este privită ca parte integrantă a procesului de dezvoltare şi schimbare, implicînd *judecata reflexivă.*
2. Este interesată mai mult de măsurarea *aspectelor cantitative.* Aspectele calitative, fiind dificil de apreciat, tind să fie ignorate.	2. Este centrată pe dialog, mai mult *pe cercetarea calitativă* decît pe măsurarea cantitativă; foloseşte mai puţin metodele formale.

3. Are un grad înalt de *control managerial*. Profesorul este cel care vine cu inițiativa şi stabileşte: *cînd, cum* şi *ce* se evaluează. Elevul/studentul nu este direct implicat în procesul de evaluare. Deşi suportă consecințele acesteia, el nu participă la elaborarea întrebărilor şi nu discută cu profesorul rezultatele.	3. Funcția principală constă în *energizarea din interior* a procesului, depăşind concepția conform căreia evaluarea este un proces de control ce acționează din exteriorul procesului de învățare. Se porneşte de la ideea că fiecare individ este unic, avînd propriul stil de lucru, diferite modalități de percepție, gîndire şi acțiune. Elevul/studentul participă *activ* la procesul de evaluare. Negocierea şi consensul constituie elemente importante. Profesorul discută cu elevii/studenții rezultatele şi face recomandări.
4. Nu există o cooperare între evaluator şi elev/student privind modalitățile şi criteriile de evaluare. Din acest motiv profesorul poate fi perceput negativ.	4. Rolul evaluatorului este cel de *facilitator* din interior al procesului de învățare, mai puțin cel de observator neutru. El facilitează învățarea şi evaluarea, pornind de la premisa că evaluarea îndeplineşte mai degrabă funcții de ameliorare şi corectare decît de sancționare şi speculare a greşelilor.

Evaluarea este un subiect extrem de vast care merită o abordare multiplă. În aceste modele contrastante observăm probleme de influență şi control, modul în care profesorul, elevul/studentul se implică în procesul desfăşurat.

În timp ce învață, elevul/studentul efectuează procese repetate de valorizare şi de apreciere critică care îi servesc ca bază pentru luarea deciziilor orientative în propria-i formare şi dezvoltare.

Evaluarea participativă este un proces în care trebuie negociate, între profesor şi elev/student, diferite interese, valori şi puncte de vedere. Procesul tehnicist, fundamentat pe o concepție directivistă în evaluare, legitimează rolul şi puterea profesorului asupra elevului/studentului, limitînd relațiile interpersonale.

Evaluarea participativă are la bază responsabilitatea împărtăşită între elev/student şi profesor, accentul fiind pus pe cooperare, colaborare şi învățare. Elevul/studentul, ca evaluator, învață să cunoască şi îşi construieşte învățarea.

Astfel, este stimulat activismul şi implicarea atît în procesul de învățare cît şi în cel de elaborare a criteriilor şi indicatorilor de evaluare.

Evaluarea a avut mereu acelaşi obiectiv – îmbunătățirea educației, contextul însă determină dezvoltarea unor concepte diferite.

Metafora aisbergului utilizată de G. Meyer include patru niveluri de cunoştințe, de sus în jos:

Nivelul 1 – cunoştințe clasice, vizibile, propriu-zise;

Nivelul 2 – rețele de concepte sau cunoştințe relaționale, procedurale sau scheme de acțiune, automatisme de cunoaştere;

Nivelul 3 – procese cognitive sau demersuri de gîndire logică;

Nivelul 4 – strategii cognitive de utilizare a cunoştințelor şi proceselor mentale pentru memorare, înțelegere, control, reglare.

Pedagogia tradițională a rezervat evaluării în temei nivelul 1 (vîrful aisbergului), deşi o valoare incontestabilă sînt şi nivelurile 2-4, accentuîndu-se necesitatea aprecierii atît a cunoştințelor cît şi a procedurilor de obținere a acestora, de prelucrare a informațiilor primare, de realizare a sarcinilor ca experiențe. Dacă printre produsele evaluate în final ca elemente de conținut vor fi incluse şi procesele, dimensiunile lor calitative şi instrumentale, vom putea atinge obiective-principii, precum: "a învăța să ştii", "a învăța să faci" (E. Joița).

"Dacă am putea şti ce merită să fie măsurat, am şti să măsurăm mai bine" (J. Bruner).

Evaluarea care porneşte de la cunoaşterea criteriilor de apreciere, este eficientă, dezvoltă gîndirea critică, îi face pe elevi mai conştienți şi îi motivează să se implice în îndeplinirea sarcinilor.

Gîndirea critică este un proces complex care începe cu asimilarea de cunoştințe, cu dobîndirea unor operații şi procedee mintale de procesare a informațiilor, continuă cu formarea unor credințe şi convingeri ce fundamentează adoptarea unor decizii şi finalizează prin manifestarea unor comportamente adaptive adecvate şi eficiente (Ion Al. Dumitru). A gîndi critic înseamnă a avea convingeri în baza unor cunoştințe valoroase; a avea opinii independente; a pune la îndoială în mod constructiv ideile proprii şi ale altora, manifestînd toleranță, respect şi flexibilitate; a coopera pentru realizarea sarcinilor; a argumenta poziția proprie etc. Pentru dezvoltarea gîndirii critice şi a responsabilizării învățării am elaborat un sistem de evaluare care permite elevului/studentului să-şi proiecteze învățarea şi evaluarea rezultatelor ei.

Nr.	Componente	Indicatori	Punctaj	Observaţii
1.	Prezenţa la ore	100% 70% 50%	3 2 1	
2.	Implicare activă	Pune întrebări Implică pe alţii în discuţie Realizează sarcini în grup	2 2 3	
3.	Eseu de 2 pagini	Respectă structura eseului şi cerinţele faţă de ea: – introducere – partea de bază – încheiere Expune clar şi concis ideile Respectă ortografia şi punctuaţia	 3 10 5 1 1	
4.	Minicercetare de 10 pagini	Lansează problema Formulează ipoteza Întocmeşte planul Efectuează cercetarea propriu-zisă Prezintă bibliografia	5 5 3 15 2	
5.	Analiza unui document istoric	Identifică şi explică: – perioada istorică la care se referă documentul – ideile principale – impactul documentului în acel context istoric – aprecierea lui	 2 3 3 2	
6.	Prezentări	Respectă timpul oferit pentru prezentare Implică colegii în discuţii cu referinţă la cele prezentate Expune rezumatul cu cuvinte proprii Prezintă rezumatul Foloseşte materiale ilustrative (scheme, tabele, imagini etc.)	1 2 5 2 2	
7.	Iniţiative proprii	Utilizează surse suplimentare pentru anumite subiecte: – preluate integral – prelucrate individual – prezentate profesorului – prezentate colegilor	 4 7 1 3	
8	Lucrare de evaluare sumativă		1-10	

Barem de apreciere:
20-25 de puncte – nota 5
26-35 de puncte – nota 6
36-50 de puncte – nota 7
51-70 de puncte – nota 8
71-90 de puncte – nota 9
100 de puncte – nota 10.

În rezultatul aplicării acestui sistem a crescut motivaţia pentru învăţare. Elevii s-au obişnuit să scrie proiecte de performanţă şi să monitorizeze singuri realizarea lor. Bazîndu-ne pe propria experienţă şi consultînd literatura despre evaluare, considerăm că un sistem de evaluare în cheia gîndirii critice trebuie să îndeplinească mai multe condiţii:

- Să motiveze evaluarea reciprocă, autoevaluarea, conştientizarea propriului proces de evaluare, îmbunătăţirea activităţilor prin forţe proprii "empowerment" (Fetterman, 1996). Pentru aceasta este necesar ca studentul/elevul să-şi dezvolte capacităţile autoevaluative, să înveţe să-şi identifice şi să-şi exprime interesele şi nevoile, să-şi stabilească obiectivele şi expectaţiile, să elaboreze un plan al activităţilor de cunoaştere pe care doreşte să le întreprindă. Din acest punct de vedere, rolul evaluatorului este de facilitator care contribuie la formarea elevilor/studenţilor săi pentru a deveni conducătorii propriilor evaluări etc.
- Să deplaseze accentul de la sancţionare la dezvoltarea unor competenţe concrete, de la evaluarea cunoştinţelor la evaluarea capacităţilor de investigaţie, a spiritului critic, a abilităţilor şi atitudinilor, evaluarea devenind astfel o experienţă de învăţare motivantă, nestresantă, o bucurie şi o necesitate conştientizată.
- Să îmbine evaluarea axată pe obiective cu cea centrată pe proces, cea cantitativă cu cea calitativă.

- Să fie flexibil, multiinstrumental şi multicriterial, îmbinînd evaluarea iniţială cu cea formativă, formatoare şi normativă.
- Să ofere posibilităţi pentru înţelegerea manifestărilor individualităţii şi dezvoltarea potenţialului creativ.
- Să creeze condiţii pentru ca evaluarea de judecată a performanţelor să cedeze locul evaluării de dezvoltare, auto- şi interevaluării (p-p, p-e/s, e/e-s/s).
- Să favorizeze, să permită studenţilor să înveţe a construi forme personale de realizare a învăţării;
- Să ofere oportunităţi de gîndire, reflecţie şi revizuire, care ar asigura crearea unor noi scheme cognitive în baza celor existente.
- Să se focuseze pe realizări, erorile fiind valorizate pentru obţinerea de noi succese.

Acest sistem de evaluare se va constitui în baza următoarelor principii, care provin din constructivism, cognitivism, teoria schemei, metacogniţie:

1) Abordarea învăţării pe baza unei logici combinatorii, legată de un scop/produs, cu reflecţii asupra mijloacelor, metodelor şi criteriilor de realizare a obiectului finit.
2) Stabilirea unui raport optim dintre evaluarea cantitativă şi cea calitativă, normativă şi formativă.
3) Conceperea educaţiei ca o simbioză a proceselor de predare-învăţare-evaluare, cu obiective clare şi specifice, sarcini concrete, criterii de apreciere, proiectare de activităţi, decizii de ghidare, reglare.
4) Reconceperea cunoştinţelor din scopuri în sine în mijloace de dezvoltare cognitivă, învăţarea cărora antrenează şi procesele, instrumentele cognitive.
5) Orientarea ponderată a acţiunilor evaluative privind performanţele obţinute într-o măsură mai echilibrată spre cele trei tipuri de schimbări produse în comportamentul studenţilor/elevilor (cognitiv, afectiv-atitudinal, psihomotor).
6) Reorientarea evaluării de la cunoştinţele însuşite la activitate mintală bazată pe nivelul atins al priceperilor, abilităţilor, competenţelor în achiziţionarea şi aplicarea cunoştinţelor; pe nivelul metacogniţiei; pe modul de rezolvare creativă a problemelor şi de luare a deciziilor.

Punctul terminus al evaluării trebuie să aibă în vedere răspunsurile la întrebarea: Cum îmbunătăţim mai departe activitatea?, aprecierea fiind indispensabil legată de proiectare.

Un factor important este stabilirea, încă din faza de proiectare a tipurilor de efecte urmărite la studenţi/elevi, şi conştientizarea de către aceştia a ceea ce se aşteaptă din partea lor, a felului cum vor fi evaluaţi, a criteriilor de evaluare, fapt care le va stimula motivaţia şi le va dezvolta competenţe autoevaluative.

O nouă paradigmă – *evaluarea formativă* care, după G. Nunziati, primeşte calificativul de formatoare – este considerată mult mai eficientă, deoarece vine din propria iniţiativă a celui care învaţă şi se implică în realizarea unor materiale cu scop evaluativ, sporindu-şi astfel capacităţile de autoevaluare. Pentru aceasta este necesar ca profesorul să deţină o serie de tehnici prin care să-i înveţe pe elevi/studenţi să înveţe să se simtă activi şi să-şi poată evalua propriile activităţi. Evaluarea formatoare are rol de reglare şi autoreglare a activităţii cu sprijinul ambilor parteneri ai acţiunii educaţionale, iniţiativa de învăţare şi, implicit, de evaluare aparţinînd elevului/studentului care reflectă asupra rezultatelor muncii sale. Profesorul îi urmăreşte evoluţia, oferindu-i susţinere şi îndrumare. În aşa fel, noţiunea de evaluare îşi lărgeşte sfera de cuprindere, extinzîndu-se de la rezultatele obţinute către proces.

Noile direcţii de dezvoltare a evaluării reclamă transferul de la evaluarea centrată pe control la evaluarea centrată pe învăţare sau, altfel spus, de la evaluarea centrată pe iniţiativa profesorului de a controla la cea care pune accentul pe iniţiativa elevului/studentului de a reflecta asupra propriului proces de cunoaştere. Scopul comun constă în dezvoltarea capacităţii de autoevaluare la elevi şi studenţi, concomitent cu schimbarea viziunii asupra rolului evaluării: de ameliorare şi corectare, mai puţin de sancţionare. Evaluarea capătă, astfel, valenţele unui proces reflexiv prin care cel care învaţă devine conştient de propriile aptitudini, propriile acte şi acţiuni, iar profesorul se converteşte într-un ghid care-l orientează spre atingerea obiectivelor informativ-formative.

Sistemul de relaţionare specific interactivităţii solicită de la evaluare toleranţă şi respect faţă de diversitate. Utilizarea unei game variate de strategii de apreciere reclamă o serie de soluţii, dar înţelegerea şi utilizarea lor eficientă nu poate să se producă fără o schimbare în mentalitate şi în acţiune. Transmiterea de informaţii nu trebuie să rămînă un scop în sine, ci să devină o ofertă de stimulare şi de diferenţiere a propriilor structuri cognitive.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Albu, G., *Mecanisme psihopedagogice ale evaluării şcolare*, Ploieşti, 2001.
2. Dumitru, I. Al., *Dezvoltarea gîndirii critice şi învăţarea eficientă,* Timişoara, 2000.
3. Joiţa, E., *Educaţie cognitivă,* Editura Polirom, Iaşi, 2002.
4. Momanu, M., *Introducere în teoria educaţiei,* Editura Polirom, Iaşi, 2002.

Sugestii pentru elaborarea unui manual modern de biologie



Nina **BERNAZ**

formator CEPD

Reforma învățământului în Republica Moldova a condiționat orientarea spre învățământul european, axat pe formarea competențelor (1).

Competența (*savoir être*) presupune o sinteză a conceptelor *să ştii (savoir*) şi *să ştii să faci* (*savoir faire*) – necesare pentru rezolvarea unor situații complexe din viață (2).

Într-o astfel de formulare termenul de competență a fost acceptat pînă în anul 2000, iar la etapa actuală este tratat ca un ansamblu integrat din 4 imperative (*savoir, savoir faire, savoir être, savoir vivre*) stabilite de Comisia Delors (3).

Conform unor sugestii metodologice, competențele pot fi grupate în 3 categorii (4):

a) supraviețuirea omului ca ființă biologică (crearea şi respectarea calității condițiilor de viață);
b) integrarea omului în mediul înconjurător (interacțiunea omului cu factorii de mediu);
c) integrarea omului în societate (cultivarea valorilor sociale, respectarea legislației etc.).

În scopul sporirii gradului de funcționalitate a achizițiilor şcolare, noua generație de manuale va trebui să pună accent pe formarea de competențe. O încercare de acest fel s-a făcut prin elaborarea manualelor de biologie pentru clasele liceale (Tabelul 1).

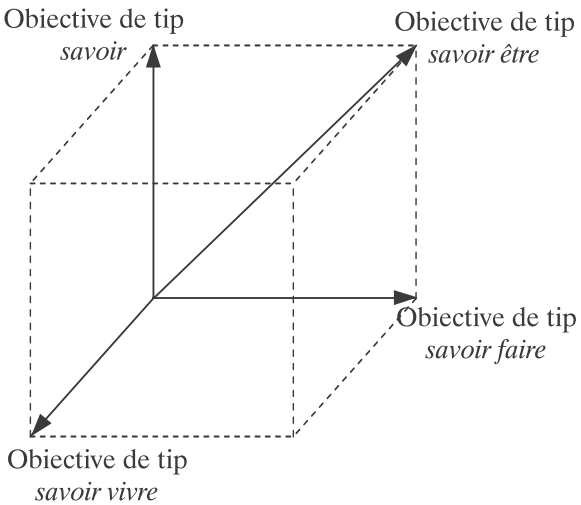
Tabelul 1

Manual	**Competențe**	**Prezentare grafică**
Biologie cl. a VIII-a, Editura Prut Internațional, 2003	Exemple: a) Grădina bunicii se află pe partea abruptă a unui deal. Această pantă a alunecat împreună cu o parte din grădină. Cum o ajutați pe bunica să prevină o nouă alunecare? (pag. 184) b) Te afli la odihnă la munte. Observi un grup de oameni foarte agitați. Apropiindu-te de ei afli, că o persoană din grup este muşcată de viperă. Cum vei proceda pentru a o salva? (pag. 185).	Anexă 30 de competențe Cum te comporți în caz de...? (pag. 183-187).
Biologie cl. a X-a, Editura Prut Internațional, 2003	Exemple: a) În Republica Moldova există persoane bolnave de SIDA. Cum ai proceda dacă în clasa ta ar fi un astfel de bolnav? (pag. 124). b) Ți se propune să efectuezi o muncă într-o livadă, unde există pericolul îmbolnăvirii de ascaridoză. Cum vei proceda pentru a nu contacta boala? (pag. 124).	Anexă Cum te comporți în caz de...? (pag. 122-136).
Biologie cl. a XI-a, Editura Prut Internațional, 2003	Exemple: a) Elaborează o listă de sfaturi/recomandări pentru a preveni surmenajul în perioada susținerii examenelor de bacalaureat (pag. 45). b) Elaborează reguli de igienă personală pentru activitatea optimă a ochiului (pag. 69). c) Elaborează o listă de produse alimentare recomandabile pentru un bolnav de diabet zaharat (pag. 115).	• În cadrul sarcinilor didactice. • Informație funcțională prezentată pe fundal de culoare bej la sfîrşitul fiecărui modul.
Biologie cl. a XII-a, Editura Prut Internațional, 2004	Exemple: a) • Alcătuieşte arborele genealogic al familiei tale. • Prezintă cîte un exemplu de moştenire autozomală dominantă şi recesivă în baza	În cadrul sarcinilor didactice.

	arborelui genealogic alcătuit (pag. 85). b) Elaborează un proiect de ameliorare a solului din localitatea ta. Prezintă în proiect investigații referitoare la: – surse de poluare a solului; – modalități de proiecție a solului.	

Conform taxonomiei Comisiei Delors, obiectivele educaționale pot fi clasificate astfel: a) *savoir; b) savoir faire;* c) *savoir vivre, savoir être.* Obiectivele *savoir être,* care semnifică *a şti să fii* şi presupun formarea/prezența unei competențe, pot fi atinse doar în cazul realizării obiectivelor *savoir*, *savoir faire* şi *savoir vivre*.

Procesul educațional abordat din perspectiva acestui concept poate fi reprezentat grafic în felul următor:



Elaborarea unui manual şcolar axat pe formarea competențelor contribuie la:

- demonstrarea corelației obiective curriculare-conținut;
- facilitarea procesului de autoinstruire şi autoevaluare a elevului.

Una dintre funcțiile manualului este structurarea conținutului necesar pentru realizarea obiectivelor de tipul *savoir*, *savoir faire*, *savoir vivre* ce determină obiectivul de tipul *savoir être*.

În continuare sînt prezentate sarcini didactice ce reflectă cele 4 tipuri de obiective (6, pag. 173):

1. Enumeră: a) poluanții aerului atmosferic; b) factorii degradării solului (reflectă obiective de tip *savoir*).
2. Prezintă printr-o schemă-păianjen tipurile de poluanți ai aerului atmosferic şi exemple ai acestora (reflectă obiective de tip *savoir faire*).
3. Corelează substanțele chimice din coloana **A** cu efectele lor corespunzătoare din coloana **B**.

A	**B**
1 – CO	a – provoacă boli respiratorii
2 – SO_2	b – irită mucoasele organelor senzoriale
3 – NO_2	c – provoacă amețeli, oboseală
4 – Benzopiren	d – provoacă maladii canceroase
	e – provoacă etiolarea plantelor
	f – cauzează căderea frunzelor

(reflectă obiective de tip *savoir vivre*).

4. Elaborează (la alegere) un proiect de ameliorare: a) a aerului atmosferic; b) a solului din localitatea ta.

Prezintă în proiect investigații referitoare la: a) sursele de poluare a aerului/solului; b) modalități de protecție a aerului/solului (reflectă obiective de tip *savoire être*).

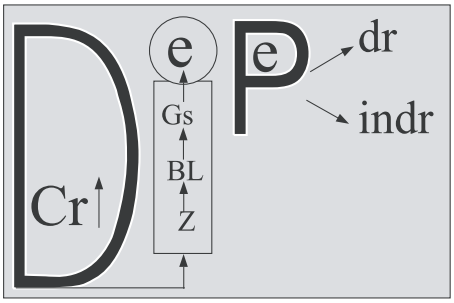
Conținutul prezentat în manual trebuie să fie adecvat şi suficient pentru realizarea obiectivelor preconizate. În cazul disciplinelor reale, informația urmează a fi laconică şi comprimată.

a) informație prezentată în bloc (7, pag. 118)

FUNCȚIA ENDOCRINĂ A ALTOR ORGANE

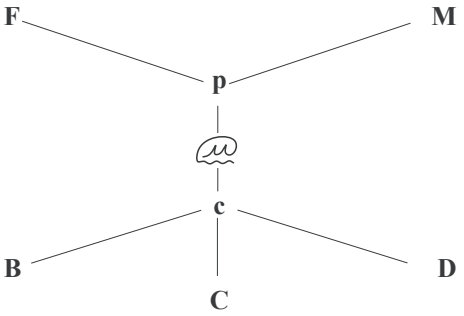
Organul	**Hormonii secretați**	**Funcțiile sau efectele**
Hipotalamus	• liberine şi statine • hormonii neurohipofizei (vasoprestina, ocitocina)	• Reglează secreția-hormonilor hipofizari
Stomacul	• gastrină	• Stimulează secreția sucului gastric
Duodenul	• secretină	• Stimulează secreția sucului pancreatic
	• colecistochinină	• Inhibă secreția sucului gastric • Asigură contracția veziculei biliare şi eliberarea bilei în duoden • Stimulează secreția enzimelor digestive de către pancreas
Rinichii	• renină	• Catalizează transformarea globulinei în angiotensină
Placenta	• hormonul lactogenic	• Stimulează dezvoltarea glandelor placentar mamare

b) informaţie prezentată în scheme logico-mnemonice (8, pag. 21)



DESCIFRAREA SCHEMEI
D dezvoltare
Cr creştere
Z zigot
BL blastulă
Gs gastrulă
e embrion
P postembrionară
dr directă
indr indirectă

c) informaţie prezentată în formă de conspect de reper (8, pag. 86)



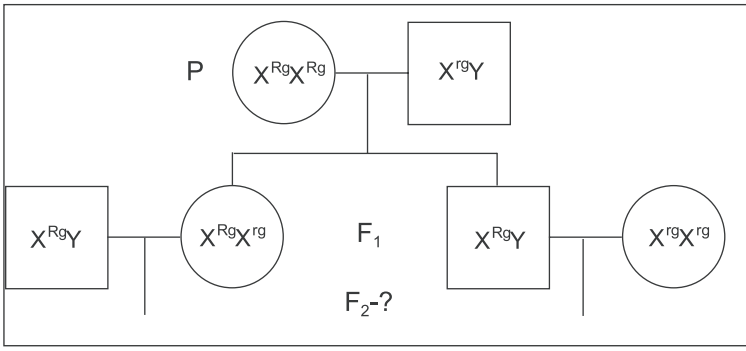
mamifere acvatice
p pinipede (ordin)
c cetacee(ordin)
F focă
M morsă
B balenă
C caşalot
D delfin

Un manual modern trebuie să reflecte modele moderne de educaţie, care pun accent pe accesul elevului la diverse surse de informare, corelarea aspectelor locale şi globale, autonomizare, individualizare, învăţare prin situaţii concrete din viaţă. Un astfel de manual îi solicită profesorului să fie mediator al procesului de învăţare a elevilor (9), metodele predominante în cadrul acestuia fiind: *gestionarea informaţiei*, *căutarea informaţiei*, *ajutor*, *servicii şi mediere*, *autonomie*, *a şti mai multe decît a cunoaşte*.

În continuare sînt propuse exemple de sarcini didactice ce reflectă aceste metode.

1. Prezintă într-o schemă structurată logic etapele teoriei biogenezei (teoria Oparin-Holdane) (8, pag. 7) (reflectă gestionarea informaţiei).

2. Completează schema cu generaţia a doua, dacă din căsătoria fiicei s-au născut doi băieţi şi două fete, iar din căsătoria fiului s-a născut un băiat (6, pag. 57) (reflectă căutarea informaţiei; servicii şi mediere).



Notă:
$X^{Rg}X^{Rg}$ femeie sănătoasă
$X^{Rg}X^{rg}$ femeie purtătoare a genei daltonismului
$X^{rg}X^{rg}$ femeie daltonică
$X^{Rg}Y$ bărbat sănătos
$X^{rg}Y$ bărbat daltonic

3. Elaborează un poster în care să prezinţi domeniile de utilizare a biotehnologiilor tradiţionale şi moderne (6, pag. 87) (reflectă autonomie).

4. Rezolvă rebusul şi vei descoperi denumirea unei patologii tiroidiene.

Scrie un referat în baza literaturii de specialitate, prezentînd măsuri de profilaxie a patologiei respective. (7, pag. 11) (reflectă – a şti mai multe decît a cunoaşte).



Secvenţele prezentate sînt selectate din manualele de biologie (cl. X-XII). Elaborarea netradiţională a manualelor, axarea acestui suport didactic pe formare de competenţe sporeşte caracterul formativ al procesului didactic şi funcţionalitatea achiziţiilor şcolare. Aceste sugestii pot fi utile pentru autorii de manuale şi pentru experţii în evaluarea manualelor.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Conseil National des programmes. Qu-apprend-on au college?,* CNDP/XO Editons, 2002.
2. Jouvenet, L. P., *Eduquer l'éleve au choix professionnel*, CRDP, Lyon, 1995.
3. *Дакарские рамки действий. Всемирный форум по образованию,* Дакар, Сенегал, 2000.
4. Калинаускас, И., *Наедине с миром,* Санкт-Петербург, 1997.
5. *Legea învăţământului,* 1995 (art. 4, p. 2).
6. Bernaz-Sicorschi, N.; Leşanu, M.; Rudic, Gh., *Biologie,* manual pentru cl. a XII-a, Editura Prut Internaţional, Chişinău, 2004.
7. Bernaz-Sicorschi, N.; Larionov, T.; Perciuleac, L.; Rudic, Gh., *Biologie,* manual pentru cl. a XI-a, Editura Prut Internaţional, Chişinău, 2003.
8. Bernaz-Sicorschi, N.; Copil, V.; Larionov, T.; Rudic, Gh., *Biologie,* manual pentru cl. a X-a, Editura Prut Internaţional, Chişinău, 2001.
9. Franc Morandi, *Modeles et methodes en pedagogie,* Nathan, 1997.

Recenzenţi:
dr. în pedagogie O. DANDARA,
dr. hab. în pedagogie Vl. GUŢU

Părinţii – parteneri educaţionali



Mariana **MARIN**
Liceul Teoretic "George Călinescu", mun. Chişinău

"Cum putem găsi un ţel care să ne permită să ne bucurăm de viaţă şi să fim în acelaşi timp răspunzători faţă de alţii?"

(Csikszentmihalyi)

Succesul elevului în şcoală este condiţionat de mai mulţi factori: biologic, social, familial etc. Atunci cînd factorii biologic şi social îi permit să se încadreze adecvat în instruire, ştafeta este preluată şi de factorul familie. Şcoala modelează atitudinea elevului faţă de viaţă, iar o dată cu aceasta se modifică şi poziţia părintelui faţă de copil. Unitatea de acţiuni creată între şcoală şi părinţi, cerinţele unice ale acestora faţă de copil constituie un element de majoră importanţă în arta educaţională. Familia care acceptă colaborarea activă cu învăţătorul, cu şcoala obţine, de regulă, rezultatele scontate. Este vorba de un parteneriat educaţional, noţiune recentă în domeniul învăţămîntului, care „reflectă mutaţiile înregistrate la nivelul relaţiilor existente între instituţiile implicate direct şi/sau indirect, în proiectarea şi realizarea obiectivelor sistemului de învăţămînt: şcoala, familia, comunitatea locală, agenţii sociali etc." (Cristea, 2000, pag. 280).

Legătura şcoală-familie a existat şi există în prezent, însă nu întotdeauna în ipostaza parteneriatului. Acesta presupune o interacţiune între doi subiecţi educaţionali, de multe ori viabilitatea şi eficienţa ei depinzînd de profesorul-diriginte care trebuie să aibă o imagine clară despre tipurile de relaţii:

- *de impediment – indiferenţă faţă de educaţia copilului;*
- *de resurse – părintele privit ca sursă potenţială de ajutor;*
- *de parteneri – renunţarea la relaţia profesionist-client şi colaborarea de la egal la egal;*
- *de consumatori – părinţii acceptă şcoala în calitate de instituţie ce livrează servicii pe care ei sînt în drept să le reclame* (Ainscow şi Muncey, 1989).

A-i face pe părinţi să devină coparticipanţi la întregul proces educaţional reprezintă o sarcină importantă. Experienţa acumulată pe parcursul unui deceniu ne-a permis să creăm un parteneriat „sănătos" între şcoală şi

familie. A fi părinte nu este o obligaţie, ci o onoare. Lucrările de specialitate afirmă că a fi părinte este, de fapt, o adevărată profesie care se asimilează în mod organizat, sistematic; se deprinde şi se perfecţionează cu timpul, solicitînd efort continuu de autoinstruire şi autoperfecţionare; se bazează pe ştiinţă şi artă, presupunînd vocaţie şi dragoste faţă de "obiectul activităţii desfăşurate" (I. Jinga, I. Negreţ, 1999, p. 69). Aşadar, părinţii trebuie încurajaţi, stimulaţi şi orientaţi pe căi eficiente de colaborare.

Există variate forme de colaborare cu familia. Întîlnirile programate sînt cele care iniţiază, consolidează, perfecţionează şi sprijină substanţial parteneriatul. Practica educaţională pledează pentru caracterul formativ al activităţilor. În cadrul Universităţii pentru părinţi din instituţia noastră se desfăşoară un şir de acţiuni (mese rotunde, dispute, colaborări în grupuri mici, ziua uşilor deschise, conferinţe, seminarii, şedinţe ale mamelor, şedinţe ale taţilor, reuniuni tematice ş.a.) care, spre deosebire de şedinţele organizatorice tradiţionale, au mai multe avantaje:

- creează condiţii reale de soluţionare a problemelor;
- impulsionează interesul permanent al părinţilor pentru viaţa şcolară a copilului;
- evită plictiseala;
- oferă părinţilor posibilitatea de a-şi manifesta capacităţile intelectuale şi organizatorice.

În acest context, este binevenită ideea lansării unui program „Şcoala şi familia – un copil comun", ale cărui obiective s-ar constitui din finalităţile de bază ale conexiunii şcoală-familie susţinute de Traian Cosma (3):

- edificarea unei personalităţi armonioase;
- cunoaşterea, autocunoaşterea copilului;
- formarea şi exersarea unor convingeri;
- practicarea moralei;
- socializarea deplină;
- planificarea dezvoltării personale etc.

Părinţii trebuie iniţiaţi de la bun început în activitatea de colaborare, care se axează pe cercul calităţii elaborat de cercetătorul Paul Clarke (2000) în lucrarea „Comunităţi de învăţare: şcoli şi sisteme" *(vezi schema)*.

Algoritmul dat este valabil şi necesar pentru o activitate în care proiectarea şi realizarea obiectivelor sistemului de învăţămînt constituie interese comune ale partenerilor educaţionali.

Definirea problemelor (I) trebuie să aibă un caracter bipolar. Învăţătorul intervine cu un şir de cerinţe pe care familia se obligă să le respecte. La rîndul lor, părinţii înaintează un set de „aşteptări" şi propuneri de care ţine cont şcoala şi învăţătorul. Pentru realizarea celei de-a doua etape, părinţii participă la consultaţiile lunare organizate de învăţător, aplică cunoştinţele achiziţionate în activitatea zilnică cu copilul lor. Urmează soluţionarea problemelor şi formularea altor sarcini.

Activitatea de "start", experimentată în Liceul Teoretic "George Călinescu", ar putea fi conferinţa cu participarea părinţilor şi a copiilor. Un subiect captivant pentru crearea unui parteneriat viabil este "Familia – punctul meu de sprijin". Secvenţele activităţii sînt:

A. Restabilirea (din cuvinte separate) de către părinţi, cu ajutorul copiilor, a motou-lui: "Unele lucruri se schimbă, dar noi începem şi terminăm cu familia" (A. Brandt).

B. Prezentarea de către un părinte a articolului 16 din Declaraţia Universală a Drepturilor Omului.

C. Montaj literar (exemplu):
"Eu sînt copilul.
Tu ţii în mîinile tale destinul meu.
Tu determini, în cea mai mare măsură, dacă voi reuşi sau voi eşua în viaţă.
Dă-mi, te rog, acele lucruri care mă vor îndrepta spre fericire,
Educă-mă, te rog, să pot fi o binecuvîntare pentru lume…".

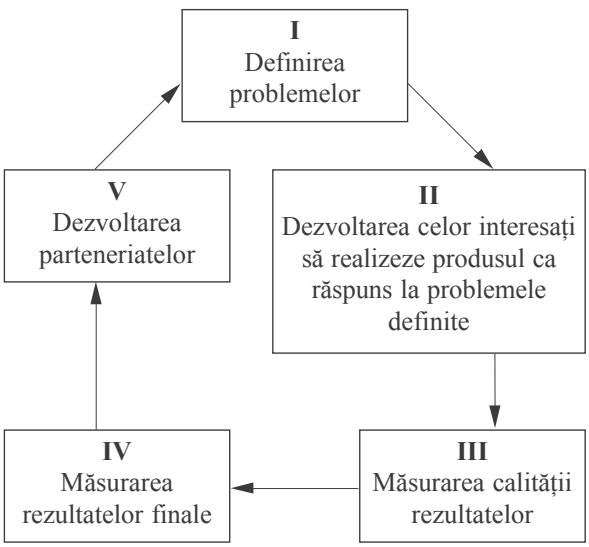
(G.Mistral)

D. *Jocul de rol.* Interviu direct cu părinţii şi colegii de clasă, realizat de jurnalişti-elevi.

Se pot formula următoarele întrebări:

- Spuneţi-mi, vă rog, care este cel mai mare prilej de mîndrie pentru la copilul Dvs.?
- Stimate coleg, te mîndreşti cu părinţii tăi?
- Ce face copilul atunci cînd sînteţi trist/tristă?
- Ce faceţi Dvs. atunci cînd copilul este trist?
- Care este jocul preferat al copilului Dvs.?
- Care sînt valorile spirituale, hobby-urile părinţilor tăi? De ce?
- Ce-ţi place să faci împreună cu părinţii?
- Ce activităţi preferaţi să desfăşuraţi împreună cu copilul Dvs.?

Efectul "interviului" care ţine să evidenţieze conexiunea dintre părinte şi copil este impresionant!



E. O altă activitate, şi mai incitantă, presupune audierea rezultatelor unui sondaj cu elevii din clasă, desfăşurat anterior:
- Cu cine dintre membrii familiei cooperezi/te împaci cel mai bine?
- Cine e "şeful" în familia voastră?
- Cum eşti încurajat/sprijinit de familia ta?
- De ce te mîndreşti cu familia ta?

F. Activitate în grup

Completarea spațiilor libere cu lexeme care ar integra cunoştinţe despre familie.

Familia asigură copiilor sentimentul siguranței şi îi ajută să depăşească obstacolele inerente ale vieții, să devină persoane *responsabile.*

Părinții sînt *modele* pe care *copiii*, conştient sau inconştient, le "văd" cu ochii minții şi le urmează.

Familia înseamnă *sprijin* şi *înțelegere*.

G. Tehnica *Licitație de idei*

Lansarea argumentelor în favoarea sau defavoarea afirmației: "De dragul copiilor, părinții trebuie să rămînă împreună, chiar dacă nu se mai înțeleg".

"Vînzarea" şi "cumpărarea" de idei.

H. Tehnica *Colțurile*

Deplasarea în unul din colțurile clasei drept concluzie pentru situația propusă anterior.

Pro	Contra

I. Tehnica *Ultimul cuvînt lăsat pe scaunul magic.*

Efectul parteneriatului cu părinții este tridimensional: Profesorul realizează obiectivele ce țin de diferențierea şi individualizarea învățării, achiziționînd date importante ce vor avantaja relațiile ulterioare.

Părintelui i se oferă posibilitatea de a-şi cunoaşte copilul integrat într-un colectiv, de a contribui esențial la formarea şi dezvoltarea lui.

Avînd în preajmă două modele: profesorul şi părintele, copilul se simte protejat şi încurajat. În opinia lui, prezența acestor doi educatori îi asigură succes dublu. Părinții şi profesorii urmează să conştientizeze aspecte importante de pe urma acestui parteneriat, şi anume:
- încurajează copilul;
- nu cere copilului imposibilul;
- acceptă individualitatea copilului;
- stabileşte cu acesta o comunicare eficientă.

Un astfel de parteneriat educațional trebuie să se întemeieze şi pe un cod deontologic (4). Cunoaşterea lui constituie o primă treaptă în obținerea succesului, căci ce poate fi mai important decît a respecta copilul şi a-l ocroti, a ne purta cu el precum am dori să se comporte el cu noi, adică să fim toleranți, flexibili şi răbdători.

Cum este posibil să realizăm un astfel de parteneriat? Să amintim versurile lui R. Kippling:

"În trecerea grăbită prin lume către veci
Fă-ți timp măcar o clipă să vezi pe unde treci
Fă-ți timp să stai de-aproape cu ai tăi iubiți, voios,
Fă-ți timp să fii al casei şi-n slujba lui Hristos".
("Fă-ți timp…")

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Clarke, P., *Comunități de învățare. Şcoli şi sisteme,* 2000.
2. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie,* Editura Litera Internațional, Chişinău-Bucureşti, 2000.
3. Cosma, T., *Şedințele cu părinții în gimnaziu,* Editura Polirom, Iaşi, 2001.
4. Cuznețov, L., *Dimensiuni psihopedagogice şi etice ale parteneriatului educațional, Ghid metodologic,* Chişinău, 2002.
5. Marinescu, S.; Dinescu, R., *Invitație la educație,* Editura Carminis, Bucureşti, 2003.

Componenta opțională a curriculumului şcolar la clasele I-IV. Demersuri experiențiale

Una dintre componentele Curriculumului şcolar pentru clasele I-IV o constituie ***Curriculumul opțional***, care vizează:
- numărul maxim de ore prevăzute;
- scopurile posibil de atins prin intermediul opționalelor;
- lista orientativă a disciplinelor opționale pentru fiecare arie curriculară;
- modalitățile de alegere, proiectare şi realizare a disciplinelor opționale.

Aceste prevederi sînt laconice, explicite şi conțin referințe la toate aspectele enumerate. Viața ne-a demonstrat însă, în repetate rînduri, că procesul implementării unor idei, oricît de clar ar fi exprimate acestea, întotdeauna scoate în evidență probleme şi lacune, generînd necesitatea unor precizări suplimentare.

În vederea studierii procesului de implementare a Curriculumului opțional în clasele I-IV, am efectuat un sondaj la care au participat învățători dintr-un şir de şcoli din municipiul Chişinău şi din raionul Anenii Noi (120 de învățători de la licee teoretice, şcoli primare, şcoli de cultură generală). Pentru a evita riscul obținerii unor răspunsuri formale şi a favoriza sinceritatea colaborării, am asigurat anonimatul persoanelor supuse chestionării.

CHESTIONAR

1. *Cine determină luarea deciziilor cu privire la repartizarea orelor opţionale în clasa Dvs.?*
   - **A** administraţia şcolii/Comisia Metodică/Catedra Clase Primare
   - **B** învăţătorul
   - **C** elevii şi părinţii
2. Cum sînt organizate orele opţionale?
   - **A** pe grupe de 10-15 elevi
   - **B** cu întreaga clasă
3. *Cu ce scop se realizează în clasa Dvs. orele opţionale?*
   - **A** aprofundarea într-o disciplină şcolară prin sporirea numărului de ore pînă la maximul admis în vederea atingerii unor obiective suplimentare la curriculumul şcolar
   - **B** studierea unor teme sau capitole dintr-o disciplină, care nu sînt incluse în curriculumul şcolar (extinderi)
   - **C** studierea unor discipline opţionale
4. *Ce discipline se realizează în clasa Dvs. la cele două ore opţionale pe săptămînă?*
   - **A** două discipline obligatorii:.....
   - **B** două discipline opţionale recomandate: .....
   - **C** o disciplină obligatorie, o disciplină opţională: .....
5. *Cum proiectaţi orele la disciplinele opţionale?*
   - **A** separat
   - **B** integrat cu disciplina obligatorie aferentă
6. *Ce aspecte legate de opţionale vă sînt mai puţin clare? Ce fel de ajutor aţi solicita?*

Prezentăm în continuare analiza rezultatelor chestionării.

1. Răspunsurile s-au repartizat în modul următor: A – 13,9%, B – 69,5%, C – 16,6%.

Prevederile curriculare stipulează clar că decizia este luată de Consiliul de Administraţie şi Consiliul Profesoral al şcolii, în urma exprimării opiniilor de către elevi şi părinţi. Confruntînd realitatea constatată cu prevederile curriculare, remarcăm ponderea substanţială a cazurilor în care acestea nu se îndeplinesc. 83,4% din respondenţi nu consideră necesar a solicita părerea elevilor şi părinţilor. Astfel, orientarea curriculumului opţional spre satisfacerea cerinţelor speciale ale elevilor, care conferă instruirii noi valenţe de personalizare, rămîne, în mare parte, doar pe hîrtie.

Discuţiile purtate în urma chestionării ne-au permis să elucidăm motivele ce i-au făcut pe unii învăţători să nu solicite opţiunea elevilor şi părinţilor:

- miza excesivă pe cunoaşterea necesităţilor clasei de elevi;
- frica că opţiunile exprimate nu vor concorda cu pregătirea sau predispoziţiile personale;
- evitarea situaţiei în care alegerea elevilor nu va coincide: tendinţa de a realiza ore opţionale cu toată clasă.

Într-adevăr, răspunsul la întrebarea „Cine ştie mai bine decît mine ce le trebuie elevilor mei?" pare evident multor cadre didactice. Dar învăţătorul nu percepe întotdeauna corect doleanţele elevilor, deoarece, în cele mai multe cazuri, el urmăreşte a obţine o reuşită mai bună la disciplinele obligatorii.

Alteori, învăţătorul se lasă ghidat de interesele şi predispoziţiile proprii. De exemplu, alege disciplina opţională respectivă, întrucît:

- ştie mai multe în domeniul dat;
- dispune de un material suplimentar mai bogat;
- consideră că îi va fi mai uşor să predea această disciplină, predarea alteia presupunînd mai multe probleme etc.

Toate acestea nu sînt decît motive ce vizează doar personalitatea profesorului. Esenţa situaţiei constatate rezidă în deprinderea noastră regretabilă, afirmată pe parcurs de decenii, de a nu respecta libertatea copilului de a-şi exprima opinia, de a influenţa procesul luării deciziilor. Cu alte cuvinte, se remarcă dificultatea de a trece de pe poziţia familiară de dictat la poziţia de colaborare reală cu copilul.

Primordială în soluţionarea acestei probleme este explicarea efectelor benefice ale respectării opţiunilor elevilor şi părinţilor, convingerea învăţătorilor că valenţele, în plan motivaţional-afectiv şi formativ, ale colaborării reale cu elevii sînt de neprețuit. Impunerea unei discipline opţionale care interesează prea puţin elevul poate genera probleme pentru demersul cognitiv al acestuia.

În plus, pentru a evita deciziile unilaterale, considerăm necesară monitorizarea în cadrul catedrei a procesului de exprimare a opţiunilor elevilor şi părinţilor; prezentarea tuturor părerilor şi respectarea libertăţii de alegere de către elevi şi părinţi; acceptarea unei forme unice în şcoală de exprimare a opţiunilor.

2. Toate răspunsurile s-au referit la organizarea orelor opţionale cu toată clasa, nu pe grupe (de 10-15 elevi), unul din motive fiind elucidat în cadrul analizei răspunsurilor la întrebarea nr.1 – formalismul sau lipsa solicitării opţiunilor elevilor şi părinţilor.

În discuţiile ce au succedat chestionarea, învăţătorii

au formulat dificultăţile care, în opinia lor, pot fi generate de organizarea opţionalelor pe grupe:

- monitorizarea prezenţei elevilor;
- neacceptarea de către elevi a unui învăţător „străin";
- elaborarea orarului;
- stabilirea normei didactice pentru învăţător la clasă.

Norma didactică a unui învăţător (cl. I-III) constituie 20 de ore săptămînal, disciplinele obligatorii acoperind doar 18 ore. Cele două ore lipsă pot fi compensate pe seama opţionalelor doar în situaţia cînd acestea se vor organiza cu toată clasa. Astfel, învăţătorul nu este interesat să organizeze opţionalele pe grupe, deoarece se privează de salariul deplin de funcţie. În aceeaşi ordine de idei, exprimarea liberă a opţiunilor elevilor şi părinţilor poate conduce la necesitatea formării de grupe, creînd probleme în asigurarea normei didactice a învăţătorului.

Toţi respondenţii au remarcat că îşi imaginează cu greu organizarea lecţiilor pe grupe. Considerăm, că această modalitate este totuşi viabilă. Evident, sînt necesare măsuri speciale de explicare şi propagare. De exemplu, desfăşurarea monitorizată de către direcţiile teritoriale a implementării acestei modalităţi în şcoli-pilot, studierea experienţei acumulate şi oferirea, în consecinţă, a unor modele şi indicaţii mult mai detaliate.

3. Răspunsurile oferite s-au împărţit astfel: A – 49%, B – 27,8%, C – 23,2%, analiza acestora demonstrînd următoarele:

- cunoaşterea şi înţelegerea obiectivelor curriculare vizate este destul de vagă;
- persistă o abordare inertă a opţionalelor;
- se atestă dificultatea de ordin subiectiv în trecerea din arealul prescripţiilor bine determinate ale curriculumului obligatoriu în arealul prevederilor curriculumului opţional, care se caracterizează printr-un grad superior de libertate decizională.

Din discuţiile ulterioare, am constatat că învăţătorii care au ales varianta de răspuns **A** consideră că mărirea numărului săptămînal de ore la o disciplină, păstrînd aceleaşi tipuri de activităţi de învăţare şi urmărind aceleaşi obiective, va condiţiona inevitabil sporirea performanţelor elevilor. Acest raţionament este discutabil, dar foarte vehiculat în cercurile didactice. Simpla mărire a numărului de ore nu poate duce decît la supraîncărcarea elevului. Schimbarea însă a tipurilor de activităţi, crearea de noi situaţii cognitive, ce implică competenţe specifice unei sau mai multor discipline, este în măsură să faciliteze dezvoltarea personalităţii copilului şi, în consecinţă, să sporească performanţele la disciplinele obligatorii.

4. Răspunsurile oferite s-au repartizat în modul următor: A – 22,4%; B – 36,5%; C – 41,1%.

Opţiunile învăţătorilor chestionaţi referitor la:

- disciplinele obligatorii extinse în cadrul orelor opţionale au vizat:
  - matematica – 46,2%;
  - limba română – 43,9%:
  - ştiinţele – 8,8%;
  - istoria – 1,1%.
- disciplinele opţionale recomandate au vizat:
  - matematica distractivă – 37,6%;
  - caligrafia – 12,8%;
  - educaţia pentru sănătate/deprinderi pentru viaţă – 10,4%;
  - educaţia ecologică – 9,6%;
  - gramatica distractivă – 9,6%;
  - alte limbi străine – 7,2%;
  - omul şi natura – 3,2%;
  - omul şi mediul – 3,2 %
  - arta dramatică şi de imitaţie – 1,6%;
  - retorica – 0,8%;
  - şahul – 0,8%.

Se remarcă preponderenţa disciplinelor opţionale din aria matematică şi ştiinţe, urmată la mare distanţă de aria limbă şi comunicare.

Consemnăm că şcolile nu manifestă iniţiativă în propunerea unor cursuri opţionale pentru a fi aprobate ulterior de direcţiile teritoriale de învăţămînt.

În această ordine de idei, se întrevede o varietate de oportunităţi. Curriculumul şcolar propune lista disciplinelor opţionale la nivel de arii curriculare, posibilităţile de realizare a opţionalelor la nivelul mai multor arii curriculare rămînînd neexplorate. Astfel, s-ar realiza un curs trans- şi interdisciplinar, cu nişte conţinuturi aflate la intersecţia unor discipline din diferite arii curriculare, de exemplu, comunicare în artă, matematica în activitatea umană etc.

5. Toţi învăţătorii chestionaţi au ales varianta de răspuns B.

Asigurarea cu programe a disciplinelor opţionale este o prerogativă a Ministerului Educaţiei sau a direcţiilor raionale de învăţămînt, iar pentru disciplinele neasigurate – elaborarea curriculumului de către cadrul didactic/catedra respectivă şi aprobarea acestora de Consiliul profesoral al şcolii.

Curriculumurile pentru disciplinele opţionale trebuie să difere de curriculumul de bază.

Actualmente, încă nici una dintre disciplinele opţionale recomandate nu are un curriculum. Elaborarea acestuia de către cadrele didactice din şcoli este o activitate extrem de dificilă, complexă şi responsabilă, care implică o pregătire vastă de specialitate, efort şi timp substanţial, nefiind remunerată.

Pentru a facilita elaborarea curriculumurilor la disciplinele opţionale, este absolut necesară asigurarea unei baze de date care ar oferi repere orientative, modele, indicaţii etc. În aceeaşi ordine de idei, consemnăm utilitatea organizării unor seminarii şi întruniri metodice la tema vizată, unde învăţătorii ar face schimb de experienţă, ar pune în discuţie problemele aferente şi ar găsi soluţii.

În acest scop, DEŞTS a municipiului Chişinău organizează pe data de 11. 02. 2005 seminarul instructiv-metodic „Disciplina opţională – modalitate eficientă de

particularizare a demersului didactic la necesităţile elevului". Acesta se va desfăşura în incinta şcolii nr. 82, care a acumulat o bogată experienţă în domeniu.

Constatăm totuşi că experienţa şcolilor în realizarea opţionalelor ţine, în principal, de perspectiva acţională şi se concretizează în activităţi şi materiale didactice speciale. Învăţătorii doresc să realizeze opţionale interesante şi formative pentru copii, însă tot ce se face actualmente rămîne la nivel de tatonare. Pentru a ajunge la acţiuni bine determinate, este nevoie de o proiectare corectă şi judicioasă a cursurilor opţionale. O premisă a succesului în soluţionarea acestei probleme este colaborarea eficientă şi constructivă cu savanţii şi practicienii pedagogi.

Prezentăm în continuare cîteva repere pentru proiectarea disciplinelor opţionale.

- *Disciplina opţională la nivelul disciplinei,* o ofertă educaţională deosebită de cea propusă centralizat, se elaborează în şcoală la nivelul catedrei. Curriculumul ar trebui să se centreze pe obiective de referinţă special formulate, diferite de cele stipulate prin curriculumul obligatoriu. Elementele componente, reciproc condiţionate, ale curriculumului ar fi:

– obiective generale
  – obiective cadru ale disciplinei;
  – obiective de referinţă (special formulate);
  – activităţi de învăţare;
  – conţinuturi;
  – sugestii metodologice şi de evaluare.

- *Disciplina opţională la nivelul ariei curriculare* presupune drept conţinut de învăţare un segment aflat la intersecţia cîtorva discipline din aceeaşi arie. În acest caz, ar fi raţional să se pornească de la obiectivele cadru ale disciplinelor incluse, formulînd din perspectiva conţinutului comun obiective de referinţă speciale.

Considerăm că în calitate de reper pot servi obiectivele pe arii curriculare. Însă curriculumul şcolar propune doar obiective cadru pentru fiecare disciplină, nu şi pe arie curriculară. Vedem aici o perspectivă de dezvoltare curriculară. Un asemenea curriculum s-ar constitui din următoarele componente, reciproc condiţionate:

– obiective pe arie curriculară;
– obiective generale;
– obiective cadru ale disciplinelor implicate;
– obiective de referinţă (special formulate);
– activităţi de învăţare;
– conţinuturi;
– sugestii metodologice şi de evaluare.

- *Disciplina opţională la nivelul mai multor arii curriculare* se centrează pe un obiectiv complex cu caracter trans/interdisciplinar, specificat prin obiective de referinţă ale opţionalului. Formularea unor obiective trans/interdisciplinare este, de asemenea, o preocupare de viitor a savanţilor şi practicienilor pedagogi.

Structura curriculumului vizat s-ar constitui din următoarele elemente interdependente:

– obiectiv trans/interdisciplinar;
– obiective pe arie curriculară;
– obiective generale;
– obiective cadru ale disciplinelor implicate;
– obiective de referinţă (special formulate);
– activităţi de învăţare;
– conţinuturi;
– sugestii metodologice şi de evaluare.

6. Nelămuririle învăţătorilor chestionaţi ţin de următoarele aspecte:

– procesul de evaluare în cadrul opţionalelor;
– proiectarea opţionalelor;
– materiale didactice pentru orele opţionale.

Curriculumul prevede evaluarea în cadrul disciplinelor opţionale, ca şi la celelalte discipline ale nucleului invariant. Proiectarea procesului de evaluare este necesară precizarea informaţiei de referinţă (standarde educaţionale, obiective curriculare, norme statistice referitoare la media clasei, norme individuale privind fiecare elev în parte). În cazul disciplinelor nucleului invariant, informaţia de referinţă este pusă la dispoziţia învăţătorului, care urmează doar să o selecteze. Dacă informaţia lipseşte, aceasta trebuie elaborată de către învăţător, existînd riscul ca, din motive subiective, să se definească criterii de evaluare uşor de atins pentru majoritatea elevilor. Astfel, sînt necesare măsuri speciale pentru excluderea unor asemenea situaţii.

Alegerea metodelor, instrumentelor şi tehnicilor de evaluare optimale constituie, de asemenea, o problemă prea puţin elucidată actualmente, dar extrem de importantă pentru realizarea eficientă a opţionalelor.

În concluzie, putem afirma că procesul de implementare a curriculumului opţional în clasele I-IV reclamă sprijin teoretic şi practic, precizări, recomandări, repere, modele etc. În cazul în care cadrele didactice suferă din cauza stresului condiţionat de situaţia economică precară, de ritmul alert al schimbărilor sociale, de nelipsitele provocări ale realităţii şcolare, de permanentele inovaţii ale reformei sistemului educaţional, ar fi incorect să lăsăm pe umerii lor rezolvarea tuturor problemelor expuse mai sus. Este absolut necesară fondarea unor grupuri de lucru din specialişti în domeniu, care să elaboreze un suport eficient pentru aplicarea prevederilor curriculumului opţional în practică.

Ludmila URSU,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă"
Maria BRAGHIŞ,
DEŞTS, mun. Chişinău
Liuba PAIU,
Liceul Teoretic „Dante Alighieri", mun. Chişinău
Liliana CÎRLAN,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă"

Note privind interpretarea noțiunilor mitologice la lecția de latină



Elena **VARZARI**
Universitatea de Stat din Moldova

"Cultura clasică, scria M. Eminescu, este în esență educativă. A învăța vocabulele latineşti pe dinafară fără a fi pătruns de acel spirit de frumusețe a antichității, a învăța regulile gramaticale fără a fi pătruns de acea semeție intelectuală a cugetării antice, e o muncă zădarnică, o literă fără sens". Iată un adevăr care nu trebuie neglijat în predarea limbii latine.

Ora de latină oferă un prilej fericit de a îmbina noțiunile gramaticale cu cele de cultură antică. Astfel, nu o singură dată a fost apreciată valoarea limbilor clasice pentru dezvoltarea intelectuală, considerîndu-se un privilegiu studierea lor (Cf. afirmația lui J. A. Komensky despre latină: "Este o limbă cultă şi îi face pe oameni culți"). A fost remarcat, pe bună dreptate, şi rolul modelator pe care îl dețin acestea (a se vedea, de exemplu, concluzia lui T. Maiorescu pentru care latina "este modelul care ne arată cum instrucțiunea şi educația se întăresc una pe alta").

Unul dintre obiectivele predării limbii latine în clasele liceale trebuie să-l constituie formarea unei personalități cu un bogat orizont cultural, care să conştientizeze rolul culturii antice în apariția şi dezvoltarea culturii naționale şi europene. Pe lîngă familiarizarea cu anumite elemente de cultură antică, acest obiectiv presupune organizarea procesului didactic în aşa mod încît elevul/studentul să ia contact (prin texte adaptate sau originale) cu mitologia greco-romană, mitologie care a servit şi continuă să servească drept sursă de inspirație pentru creatorii din diferite domenii.

Vivalitatea miturilor antice ar putea fi explicată prin mai mulți factori. Unul dintre aceştia ar fi interesul pe care l-au arătat anticii pentru om: "A umaniza divinul, a diviniza umanul a făcut parte din miracolul lor", constată F.Robert, un exeget al mitologiei antice. În plus, redînd foarte plastic aspirațiile omului şi propunînd diverse modele de comportament, miturile antice nu reprezintă nişte structuri închise, ci, dimpotrivă, permit exprimarea propriilor viziuni prin intermediul tiparelor lor. Observăm, aşadar, că studierea coordonatelor mitului antic este importantă din, cel puțin, două motive:

O multitudine de eroi şi situații mitice au devenit simboluri literare, convenții artistice, fără cunoaşterea şi înțelegerea lor nefiind posibilă interpretarea mesajului unor opere de valoare, descifrarea unor imagini, comentarea unor expresii înaripate. Un prim avantaj ar fi deci posibilitatea pe care o oferă pentru receptarea adecvată a creației artistice.

Fiind o structură deschisă, mitul permite exprimarea unor emoții personale, aprofundarea sensurilor cu ajutorul unor tipare devenite clasice încă în antichitate. De aici reiese un alt avantaj: posibilitatea utilizării productive a mitului de către cel care se vrea în postura de creator, actualmente existînd condiții favorabile menținerii subiectelor şi motivelor mitice.

Revenind la obiectivul general enunțat, specificăm faptul că interpretarea aspectelor mitologice la lecția de latină presupune mai multe finalități:

- Identificarea în literatura, pictura, sculptura din diferite epoci şi, în special, din cea contemporană a invariantelor mitologice (a coordonatelor care rămîn constante în diverse variante interpretative).
- Utilizarea în variate contexte a simbolurilor, imaginilor structurilor din mitologia antică.
- Interpretarea semnificațiilor cumulate de eroi şi situații mitice în diverse opere.

– Motivarea elevilor/studenţilor pentru studiul suplimentar individual al mitologiei antice.

Manualele de latină, de regulă, cuprind texte ce se axează pe teme/motive mitice (a se vedea, bunăoară, manualul "Lectiones Latinae", Chişinău, 2003, autori C. Cemârtan, E. Kucerov). Ni se pare foarte important ca profesorul să nu se limiteze numai la traducerea textului mitologic sau la completarea lui cu informaţii de dicţionar. În primul rînd, pentru că astfel se produce doar una dintre etapele cadrului ERR – *Realizarea sensului* – şi, în al doilea rînd, deoarece la acest nivel practic nici una dintre finalităţile formulate mai sus nu va fi atinsă. Or, pentru dezvoltarea gîndirii critice a elevilor este esenţială realizarea tuturor etapelor cadrului, altfel nefiind posibilă implicarea activă în procesul de învăţare, formularea şi ascultarea unor opinii diferite, demonstrarea unor judecăţi etc.

Dacă pentru *Evocare* – în predarea noţiunilor mitologice – se pot utiliza tehnici de acumulare a informaţiei devenite deja familiare (ele se aplică în situaţia dată pentru a reactualiza cunoştinţele despre un erou sau un subiect mitologic), pentru *Realizarea sensului* se apelează la traducerea textului latin original/ adaptat din manual şi la completarea lui cu informaţii suplimentare extrase din dicţionarele de mitologie, iar pentru *Reflecţie* trebuie folosite tehnici susceptibile să realizeze obiectivele enunţate mai sus.

La etapa *Reflecţie* informaţia mitologică este abordabilă din multiple perspective: pot fi aplicate şi tehnici de scriere, şi de discuţie asupra lecturii, şi de organizare a informaţiei. Ceea ce contează însă cel mai mult este apropierea elevului de textul pe care îl traduce, apropiere care nu se poate realiza doar printr-o analiză gramaticală, metrică etc. Pentru a valorifica informaţia mitologică oferită de textul latin la o etapă – *Reflecţia* – la care el este deja tradus şi analizat sub diverse aspecte, iar noţiunile mitologice sînt, la fel, asimilate la nivelul cunoaşterii, pot fi utilizate mai multe tehnici descrise în cadrul proiectului LSDGC.[*]

Pentru ilustrare am ales textul "Orpheus et Euridyke"[**], unul dintre cele mai cunoscute mituri ale antichităţii greco-romane, ce a inspirat artişti ca Rodin, Canova, Tintoretto, Rubens, Stravinski, Rilke şi mulţi alţii. Mitul este centrat pe figura zeului Orfeu, care prin cîntecele sale vrăjeşte oamenii, animalele şi chiar stîncile de piatră, participă la expediţia argonauţilor şi introduce cultul lui Dionis. Cînd soţia sa Euridice moare, Orfeu coboară în Infern şi obţine de la Hades permisiunea de a o aduce pe pămînt. Neglijînd interdicţia de a o privi, o pierde pentru totdeauna. Utilizarea unor tehnici adecvate permite o abordare creativă a mesajului:

I. ***Scrierea liberă*** – "tehnică elementară de declanşare a creativităţii, de formare a abilităţii la elev/ student de a-şi ordona gîndurile şi de a-şi orienta imaginaţia" (Cartaleanu T., Cosovan O., *op. cit.*, p. 44). Se aplică după ce textul a fost tradus şi analizat, deci atunci cînd situaţia mitică este cunoscută în detaliu, iar simbolistica lui Orfeu este decodificată şi pusă în relaţie cu alte simboluri din mitologia antică. Utilizată la această etapă, solicită o meditare asupra informaţiei asimilate şi producerea unui text propriu inspirat din mitul propus. Condiţiile tehnicii sînt cele cunoscute: se fixează în scris timp de 3-5 minute, fără întreruperi şi fără redactări, toate ideile, asocierile ce se creează în mintea elevului/ studentului în legătură cu tema pusă în discuţie. Drept imbold pentru declanşarea creativităţii propunem un gînd enunţat de N. Dabija în volumul "Pe urmele lui Orfeu": *"Infernul lui Orfeu începe o dată cu ieşirea din Infern"*. Sau am putea prelua, din acelaşi eseu, întrebarea: *"Ar fi fost oare Orfeu mai fericit dacă nu întorcea capul?"*. În consecinţă, elevul îşi exprimă atitudinea faţă de două dimensiuni fundamentale ale existenţei umane, iubirea şi moartea, apelînd la coordonatele mitului antic.

II. ***Imaginaţia ghidată*** – tehnică ce încurajează centrarea gîndurilor elevului/studentului "pe ceea ce n-a fost exprimat verbal în opera literară, ci numai sugerat, schiţat prin nişte detalii relevante" (Cartaleanu T., Cosovan O., *op .cit.*, p.55). În cazul textului amintit, profesorul poate să insiste asupra unor linii de subiect care au rămas nevalorificate în fragmentul tradus (bunăoară, discuţia cu Hades în Infern) sau asupra aspectului emoţional al despărţirii dintre cei doi; al aflării lui Orfeu în Infern printre umbrele celor morţi; al gîndurilor ce îi dominau pe cei doi în timpul drumului spre ieşirea din Infern.

Elevilor li se poate propune să redacteze mitul din perspectiva lui Euridice; se va porni de la cuvintele acestui personaj extrase din piesa lui J.Anouilh: *"Iubitule, nu te întoarce, nu mă privi ... La ce bun? Lasă-mă să trăiesc ... Nu mă privi. Lasă-mă să trăiesc ... Am aşa o poftă să trăiesc"*. O asemenea abordare permite atît o apropiere sentimentală de eroii mitici cît şi o detaşare ironică faţă de ei (variantă pe care a ales-o J. Cocteau în piesa "Orphée").

O altă posibilitate pe care o oferă tehnica dată este utilizabilă atunci cînd comentariul mitologic al textului latin nu a stăruit asupra finalului acestui subiect. Astfel, elevilor li se poate propune să descrie soarta lui Orfeu după revenirea din Infern. Drept punct de plecare pentru textul pe care îl vor elabora va servi imaginea lui Orfeu din "Memento mori" de M. Eminescu*: "Iar pe piatra*

[*] Tehnicile sînt descrise apud: Cartaleanu T., Cosovan O., *Lectură şi scriere pentru dezvoltarea gîndirii critice,* Chişinău, US "I.Creangă", 2001, 78p.

[**] Lecţia XX din manualul Cemârtan C., Kucerov E., *Lectiones Latinae,* Chişinău, 2003.

prăvălită, lîngă marea-ntunecată/Stă Orfeu – cotul în reazim pe-a lui liră sfărîmată".

III. *Maratonul de scriere* – "tehnică de elaborare a textelor cu parametrii indicaţi" (Cartaleanu T., Cosovan O., *op. cit.*, p. 56). Permite schimbarea perspectivei de abordare a subiectului şi deci cercetarea lui complexă, cercetare dictată de faptul că autorii antici erau interesaţi, mai ales, de arta lui Orfeu, de suferinţele, de aspiraţiile lui şi mai puţin de cele ale lui Euridice. Dimpotrivă, artiştii din alte epoci au preferat să nuanţeze imaginea lui Euridice, găsind aici, de regulă, idealul femeii iubite pierdute pentru totdeauna. Textul latin tradus anterior de elevi stăruie doar asupra simbolului lui Orfeu. Pentru a schimba perspectiva, profesorul lansează un şir de întrebări care vor focaliza atenţia pe cel de-al doilea personaj – Euridice. Fiecare set de întrebări va duce la scrierea unui text coerent în care elevii vor exersa utilizarea coordonatelor mitului. În consecinţă, este posibilă o demistificare a mitului, procedeu destul de frecvent în literatura contemporană. Receptarea mitului nu mai este acum imitativă, ci productivă, deci elevul nu doar va însuşi elementele de bază ale mitului, el le va putea utiliza pentru crearea unor texte. Nişte întrebări bine formulate l-ar putea ajuta să redea preocupările şi problemele lumii contemporane în termeni mitologici (a se vedea o experienţă similară la Ch.Wolf în "Cassandra" sau, mai aproape de tema noastră, piesa lui J. Anouilh, unde Euridice este o actriţă cu un trecut dubios, iar Orfeu un muzician ambulant, acţiunea petrecîndu-se în secolul trecut).

Pentru o primă sesiune întrebările vor face referinţă la cadrul antic, prilej de a actualiza cunoştinţele elevilor despre civilizaţia clasică. Se poate porni de la următoarea sarcină concretă: Imaginaţi-vă că Euridice este un personaj real care locuieşte în Grecia secolului lui Pericle. Ce ocupaţie ar avea? Cum ar arăta? Ce ar prezenta anturajul în care trăieşte? Ce ocupaţie ar avea Orfeu? În ce situaţie cei doi s-ar fi putut întîlni? În ce condiţii s-ar despărţi pentru totdeauna? Ce ar însemna Infernul pentru aceste două personaje?

Într-o nouă sesiune întrebările trebuie să-l deplaseze pe elev în Roma epocii clasice, epocă evocată nu o singură dată la lecţia de latină.

O a treia etapă o plasează pe Euridice în epoca contemporană, de exemplu, în Chişinău. Se insistă asupra unor întrebări similare: Ce profesie ar avea Euridice? Ce vîrstă? Ce trăsături de caracter? etc.

După expirarea timpului stabilit, elevii îşi vor citi istoriile, profesorul revenind la final cu eventuale comentarii referitoare la posibilitatea utilizării elementelor mitului antic pentru crearea unor texte proprii, deci pentru exprimarea propriilor atitudini.

IV. *Reacţia cititorului* – tehnică de comentariu oral, ce "trebuie să-i încurajeze pe elevi să reflecteze asupra celor citite şi să raporteze textul studiat la propria lor experienţă" (Cartaleanu T., Cosovan O., *op. cit.*, p.32). Acest aspect este nevalorificat în cazul lucrului asupra textului latin, care, din motiv că de cele mai dese ori este doar analizat gramatical şi tradus, nu poate fi "personalizat" de către elevi.

La etapa *Reflecţie*, tehnica respectivă este eficientă dacă se aplică nu asupra textului latin din manual, ci asupra unui text artistic românesc, care ar dispune de un mesaj mai accesibil pentru elev (cu aceeaşi temă, cu semnificaţii similare etc.). Se recurge la o asemenea substituţie şi pentru faptul că textul latin tradus de elevi nu este unul artistic şi nici unul original, adică extras din opera autorilor latini, ci unul adaptat.

Pentru a-l apropia pe elev de mesajul şi semnificaţia textului latin, apelăm la unul românesc. În acest context, foarte sugestivă pare a fi poezia lui L. Blaga "Epitaf pentru Euridike":

Cineva într-o zi te-a luat, Euridike, de mînă
ducîndu-te foarte departe
prin negura care desparte.
În întunericul meu locuieşti
de-atunci ca o stea în fîntînă.
Cînd nicăieri nu mai eşti,
eşti în mine. Eşti, iată, Aducere-Aminte,
singur triumf al vieţii
asupra morţii şi ceţii.

După lectura cognitivă a poeziei, va urma o discuţie centrată pe următoarele probleme: Ce semnificaţie are pentru eroul liric dispariţia lui Euridike? De ce Blaga a optat pentru acest motiv? Cum ilustrează coordonatele mitului antic? Ce sentimente inspiră poezia blagiană? Asupra căror pasaje din textul latin vom reveni după lectura poeziei? etc.

V. *Agenda cu notiţe paralele* invită elevii "să-şi analizeze în scris starea postlectorală". Tehnica tinde "să racordeze textul la viaţa cititorului", de aceea va fi utilizat, de asemenea, un text românesc care să provoace impresii puternice, atitudini. Unul potrivit ca volum şi ca forţă sugestivă este "Euridice" de N. Stănescu. Împărţind foaia în două rubrici, elevii vor selecta pasaje, imagini artistice care i-au impresionat cel mai mult şi le vor înscrie pe partea stîngă, iar în rubrica dreaptă le vor comenta. În discuţia ce va urma profesorul va insista şi asupra procedeelor folosite de N. Stănescu în adaptarea mitului antic la propriile aspiraţii. Se va lua în discuţie utilizarea mitului ca alegorie şi metaforă, se va urmări procesul de "remodelare" a mitului antic. Este important să se detaşeze semnificaţiile primare de cele noi în poezia autorului român.

Tehnicile prezentate sînt doar cîteva dintre mijloacele care permit la lecţia de latină interpretarea noţiunilor mitologice şi integrarea lor în sistemul axiologic al elevilor. Ceea ce trebuie să se reţină este că etapa *Reflecţie* nu poate fi neglijată şi că un text latin, chiar şi adaptat, oferă numeroase posibilităţi pentru realizarea obiectivelor acesteia.

Cultivarea gîndirii prin metode participative de învățămînt



Ala
BÎRLĂDEANU-REVENCO
Colegiul Pedagogic "Alexei Mateevici", mun. Chişinău

"Nu predăm o materie oarecare pentru a produce mici „biblioteci vii" în acea materie, ci pentru a-l face pe elev să gîndească".

(I. Bruner)

Învățarea este procesul dobîndirii experienței individuale. Datorită acesteia se acumulează nu doar informații, ci se formează gîndirea şi voința – întreaga personalitate.

În învățămîntul tradițional principala metodă de lucru era expunerea profesorului, completată cu studiul individual al elevului. Această metodă însă nu favorizează legătura cu practica. Într-adevăr, deseori absolvenții au impresia că nu există o conexiune între viața reală şi ceea ce se predă în clasă.

Cauzele sînt multiple, una dintre ele constituind atitudinea elevilor care asistă pasiv la o expunere, nu se implică, ştiind că trebuie doar să repete materialul predat şi că acesta nu corespunde realității, unde e nevoie să sesizăm defecțiuni, probleme pe care urmează să le rezolvăm singuri.

Şcoala are menirea să trezească interesul, să motiveze elevii pentru propria învățare care să aibă legătură cu viața socială, dezvoltîndu-le capacitatea de a gîndi, a înțelege, a dezbate, a analiza o situație, a se orienta în conținuturi. În sistemul de învățămînt, istoriei îi revine un loc aparte. Didactica istoriei contribuie la stabilirea raporturilor dintre cultura generală şi cultura istorică. Din aceste considerente, cultura generală nu se poate realiza fără o cultură istorică, în sensul acumulării unor cunoştințe despre trecut, societate, evenimente istorice.

Centrarea metodelor de studiu pe cel ce învață presupune cooperarea cu elevul pentru a defini anumite obiective, pentru a alege anumite conținuturi, pentru a utiliza anumite tehnici.

Aplicarea unor conținuturi bine structurate, interferența dintre practică şi tehnicile de învățare activă poate dezvolta o pedagogie constructivă după o formulă celebră: „Şcoala pentru viață şi prin viață" (A. de Peretti).

Didactica istoriei este o teorie a acțiunii transformatoare, a construirii de cunoştințe, a formării de noi condiții pentru modelarea personalității elevului prin intermediul instruirii. De asemenea, aceasta oferă mijloace de acțiune asupra elevului, de proiectare şi desfăşurare a procesului de instruire; concepe strategii proprii de exploatare şi valorificare a resurselor şcolii în concordanță cu obiectivele de predare a istoriei.

Eficientizarea învățării se obține prin aplicarea metodelor active şi interactive, profesorul şi elevul fiind parteneri în demersul pedagogic. Elevul devine proprietarul procesului şi al rezultatelor învățării, un proprietar cu responsabilități specifice, printre care se numără dobîndirea cunoştințelor, formarea unor deprinderi cognitive şi practice necesare menținerii şi sporirii capacităților intelectuale şi cultivării unui comportament conform valorilor mediului său de viață.

În continuare prezentăm cîteva metode de predare-învățare aplicate la lecțiile de istorie în care elevul are un rol activ.

I. ***SINELG*** – sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii şi a gîndirii.

Esența tehnicii respective constă din exerciții de dezvoltare a gîndirii critice pe baza lecturii. Elevii citesc analitic un text, determină individual unele aspecte şi aplică pe margini semnele SINELG-ului:

a) informație nouă (+);
b) un enunț ce contrazice ceea ce ştia elevul (–);
c) un enunț confuz (?);
d) un enunț ce conține ceea ce ştia elevul (V) sau (!).

De exemplu: lucrînd cu textul „Obştea sătească românească şi procesul de constituire a statelor românești", elevii pot nota cu (+) pentru enunțul "Obştea a jucat un rol preponderent în formarea statelor medievale românești" şi cu (V) enunțul "Structura internă a obştii bine organizată, cu caracter arhaic, a pus bazele constituirii voievodatelor românești, formațiunilor prestatale".

II. ***Cubul*** – strategie de învățare ce facilitează examinarea unei teme din diferite puncte de vedere.

Aceasta implică utilizarea unui cub ce conține indicații-cheie pe fiecare latură.

De exemplu:
– descrie;
– compară;

– asociază;
– analizează;
– aplică;
– găseşte argumente *pro* şi *contra*.

Este o activitate interactivă de învăţare-evaluare realizată prin cooperare.

De exemplu:

1) *descrie.* Enunţ: Descrieţi împrejurările politice în care urcă la tron Ştefan cel Mare şi Sfînt.

2) *compară*. Enunţ: Comparaţi etapa iniţială a domniei lui Ştefan cel Mare şi Sfînt şi politica internă şi externă în ultimii ani de domnie.

3) *asociază.* Enunţ: Găsiţi asociaţii, asemănări în politica internă a lui Ştefan cel Mare şi politica internă a lui Alexandru cel Bun.

4) *analizează.* Enunţ: Analizaţi documentele istorice ce se referă la activitatea lui Ştefan cel Mare şi Sfînt pentru a prezenta portretul fizic şi moral al domnitorului.

5) *aplică.* Enunţ: Marchează pe hartă locurile celor mai importante bătălii purtate de Ştefan cel Mare şi Sfînt şi caracterizează evenimentele.

6) *prezintă argumente pro şi contra.* Enunţ: Ştefan cel Mare şi Sfînt era un om politic dur şi necruţător, capabil să găsească ieşire din orice situaţie creată.

Pro	Contra

III. *Graffiti* – facilitează recoltarea de informaţii într-un grup. Se încadrează perfect la etapa *evocării*.

Cuvîntul (noţiune, temă) pus în discuţie se scrie în centrul unui poster sau pe tablă. Elevii notează pe suprafaţa liberă ceea ce ştiu sau cred că ştiu referitor la această temă (subiect). La a doua etapă a lecţiei, elevii, împreună cu profesorul, examinează posterul şi discută pe marginea celor obţinute.

Aplicare

Fiind o tehnică flexibilă, aceasta poate fi aplicată atît la începutul unei teme, ca evocare, cît şi la sfîrşitul ei, ca evaluare neformală.

Exemplu: Romanizarea.

1) În cadrul evocării, atunci cînd se anunţă tema nouă, pe poster se înscriu elementele cunoscute despre acest subiect.
2) Profesorul începe predarea în paralel cu învăţarea (se vor face unele rectificări, completări etc.).
3) Pentru evaluare, ţinînd cont de cele expuse mai sus, putem propune următorul exerciţiu:

Enunţ: Elaborează cîte o propoziţie despre romanizare, care să înceapă cu fiecare silabă a acestui cuvînt.

RO ... _____
MA ... _____
NI ... _____
ZA ... _____

RE – ligia creştină a fost un element al romanizării (exemplu).

IV. *Zig-zag* – este o tehnică de învăţare prin colaborare a subiectelor de natură teoretică. Presupune o distribuire a funcţiilor în cadrul echipei, care se va constitui dintr-un număr de membri egal cu numărul de părţi în care a fost divizată materia de studiu.

Aplicare

– profesorul pregăteşte un text ştiinţific şi îl împarte în cîteva fragmente (3-4);
– se formează echipe cu acelaşi număr de persoane;
– în cadrul echipei, fiecare elev are un număr ce corespunde sarcinii pe care o va realiza (fragmentului pe care îl va cerceta);
– membrii echipelor, cărora le-a revenit acelaşi număr, se întrunesc într-un grup de experţi, citesc, discută şi convin asupra felului în care vor prezenta rezultatul activităţii grupului din care fac parte.

Exemplu: *Istoria universală, cl. a XII-a*

Subiectul: Regimuri politice în perioada interbelică.

Informaţia este repartizată după cum urmează:

nr. 1 – regimul fascist din Italia;
nr. 2 – regimul comunist în URSS;
nr. 3 – regimul nazist în Germania;
nr. 4 – regimuri autoritare (Spania, Portugalia).

Fiecare lecturează fragmentul, identifică problema şi meditează asupra ei. Apoi, la semnalul profesorului, se formează grupul de experţi (se adună elevii ce au nr. 1 etc.).

Toţi experţii sînt în aceeaşi măsură îndreptăţiţi şi datori să le împărtăşească colegilor experienţa lor.

– Se verifică înţelegerea celor învăţate;
– Se prezintă, în caz de necesitate:
  a) caracteristici;
  b) clasificări;
  c) argumente etc.

O modalitate eficientă de învăţare este şi tehnica *Diagrama Venn*, care reclamă cunoaşterea profundă a materiei de către elevi pentru a prezenta grafic informaţiile şi a analiza diferenţele şi similitudinile dintre evenimentele şi procesele istorice.

Cu siguranţă, cele enumerate mai sus pot fi completate cu alte aspecte ce ar eficientiza demersul didactic. Prin tehnicile abordate am putea stimula la elevi o gîndire flexibilă şi reflexivă, în măsură să menţină legătura permanentă între cunoştinţe şi abilităţile de gîndire şi comunicare. Aceste exersări de gîndire critică, bazate pe implicarea activă a elevilor, ne permit să formăm competenţele dorite: analizarea faptelor, localizarea informaţiei, organizarea informaţiei, cercetarea, descrierea, evidenţierea, luarea de decizii, definirea, susţinerea argumentelor, enunţarea concluziilor etc.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Balan, B.; Boncu, Şt.; Cosmovici, A.; Cozma T., *Psihopedagogie pentru examene de definitivare şi grade didactice,* Editura Polirom, Iaşi, 1998.
2. Leca, C.; Nichifor, S.; Racu, T.; Secară, R., *Noi şi legea, Ghidul profesorului,* cl.X-XII, Editura Litera, Chişinău, 2001.
3. Tănase, Gh., *Metodica predării-învăţării istoriei în şcoală,* Editura Spiru Haret, Iaşi, 1996.
4. Păun, Şt., *Didactica istoriei,* Editura Corint, Bucureşti, 2001.
5. Mîndîcanu, V., *Tehnologii educaţionale moderne*. Vol. IV, V, *Metode active,* Editura Liceum, Chişinău, 1996.



Livia **STATE**

Liceul "Mihai Eminescu", mun. Chişinău

Discuţiile în cadrul orelor de literatura română

Reforma învăţământului din Republica Moldova, în care sîntem angajaţi profesional şi spiritual, este, după cum s-a mai menţionat, în primul rînd o reformă a mentalităţii. Schimbările din învăţămînt s-au axat pe formarea unei personalităţi creatoare, capabilă să se readapteze eficient la exigenţele zilei de azi. Învăţămîntul contemporan nu mai poate activa doar în baza îndrumărilor metodice, ci reclamă o autonomie didactică, racordat dezvoltării societăţii. Din cele trei tipuri de relaţii atestate în literatura de specialitate (*autoritar, laissez faire, democratic),* şcoala modernă a optat pentru cel democratic, împărţind responsabilităţile pentru produsul final – absolventul – între elevii înşişi, profesori, părinţi şi comunitate. Tehnologiile din palierul noilor educaţii, cumulate chibzuit cu cele tradiţionale, au permis profesorului să pună accent pe formarea atitudinilor şi dezvoltarea competenţelor, fără a neglija asimilarea cunoştinţelor noi.

Implementarea Curriculumului Naţional, precum şi utilizarea tehnicilor LSDGC oferă profesorilor, implicit celor de limba română, oportunităţi de a proiecta, a realiza şi a evalua demersul didactic într-o nouă viziune, transformînd elevii în subiecţi activi ai învăţării.

Un rol important în cadrul orelor de limba şi literatura română le revine **discuţiilor.** Ele sînt binevenite la începutul lecţiei, în cadrul *evocării,* pentru a crea o atmosferă propice studierii unui subiect, pe parcursul *realizării sensului*, cînd se produce învăţarea propriu-zisă, punînd la îndoială informaţiile, comparîndu-le şi înscriindu-le în propriul sistem de achiziţii, precum şi la etapa *reflecţie*, cînd elevul aplică cele învăţate.

Este ştiut că elevii participă cu plăcere la discuţii, aducînd argumente *pro* sau *contra* unei opinii, susţinîndu-şi propriul punct de vedere, convingîndu-şi oponenţii şi chiar excelînd în arta oratorică. Intră în obligaţiile profesorului să creeze condiţii optime pentru a antrena în discuţii cît mai mulţi elevi, să ofere fiecărui copil dreptul la libera exprimare, să orienteze activitatea spre atingerea obiectivelor propuse. Pentru a avea o discuţie eficientă, sînt necesare, de la bun început, stabilirea de comun acord şi respectarea cîtorva reguli ce ar reglementa buna desfăşurare a conversaţiei. Aceste reguli vizează referirea la subiectul discutat, şi nu la persoane concrete, respectarea timpului alocat intervenţiilor, distribuirea echitabilă a rolurilor ş. a.

Din practica noastră, putem afirma că oferirea unui *algoritm* de lucru ne scuteşte, în mare parte, de explicaţii repetate şi inutile, asigură desfăşurarea activităţii fără pierdere de timp. Ideea ordonării şi sistematizării eforturilor intelectuale ale elevilor nu este nouă, fiind frecvent utilizată în practica didactică. Un algoritm bine alcătuit îl organizează pe elev, ghidîndu-i paşii spre realizarea sarcinii propuse.

Prezentăm în continuare un itinerar didactic la subiectul „Poezia naturii şi a dragostei în creaţia eminesciană" în clasa a XII-a, axat pe discuţii în echipă.

Elevul:

- va lua cunoştinţă de 4-8 poezii despre natură şi iubire din creaţia lui M. Eminescu;
- va comenta o poezie despre natură şi iubire din creaţia lui M. Eminescu;
- va lua în dezbatere subiectul abordat, producînd judecăţi de valoare;
- va lua atitudine faţă de tema discutată.

După un cuvînt introductiv, profesorul propune o clasificare a poeziilor eminesciene de dragoste (vezi G. Călinescu) sau recită o poezie preferată. Elevilor, repartizaţi în 4 echipe, li se oferă sarcinile de lucru şi modalitatea de rezolvare a lor.

Algoritm de comentare a poeziei „Sara pe deal”

1. Citiți cu atenție poezia.
2. Repartizați-vă cîte o sarcină și realizați-o individual, în caietele de lucru, timp de 5 min.
3. Prezentați, pe rînd, echipei subiectul elucidat (15 min.).
4. Discutați în echipă subiectul, făcînd rectificările și completările necesare.
5. Ordonați-vă ideile, ținînd cont de completările coechipierilor și prezentați comentariul final clasei.

Sarcini de lucru:

– Stabiliți planurile poeziei, delimitînd versurile cu caracter peisagistic și cele cu caracter erotic.
– Interpretați imaginile auditive și cele vizuale.
– Evidențiați efectul sonor al aliterației din prima strofă.
– Comentați cîteva figuri de stil relevante.
– Reperați rolul naturii în conturarea tabloului erotic.
– Conturați starea de spirit a eului liric.
– Observați relația modelului de versificație cu tonalitatea poemului.
– Apreciați viziunea poetului asupra iubirii, extinzînd comentariul și asupra altor texte eminesciene asemănătoare ca tematică.

Algoritm de comentare a poeziei „Dorința”

1. Citiți cu atenție poezia.
2. Repartizați-vă cîte o sarcină și realizați-o individual, în caietele de lucru, timp de 5 min.
3. Prezentați, pe rînd, echipei subiectul abordat (15 min.).
4. Discutați în echipă subiectul, făcînd rectificările și completările de rigoare.
5. Ordonați-vă ideile, ținînd cont de completările coechipierilor și prezentați comentariul final clasei.

Sarcini de lucru:

– Determinați cele 5 tablouri ale poeziei.
– Detectați utilizarea timpurilor verbale și comentați efectul lor stilistic.
– Remarcați naturalețea stilului, simplitatea vocabularului și comentați-le.
– Determinați rolul naturii în reliefarea cadrului erotic.
– Conturați starea de spirit a eului liric.
– Observați versificația în raport cu tonalitatea poemului.
– Dezvoltați ideea umanizării naturii, pornind de la imaginea „codrului bătut de gînduri”.

Algoritm de comentare a poeziei „Pe lîngă plopii fără soț...”

1. Citiți cu atenție poezia.
2. Repartizați-vă cîte o sarcină și realizați-o individual, în caietele de lucru, timp de 5 min.
3. Prezentați, pe rînd, echipei subiectul abordat (15 min.).
4. Discutați în echipă subiectul, făcînd rectificările de rigoare și completări.
5. Ordonați-vă ideile, ținînd cont de completările coechipierilor și prezentați comentariul final clasei.

Sarcini de lucru:

– Stabiliți tema poeziei și comentați-o. Puteți alege din sugestiile propuse sau opta pentru una proprie:
  - dragostea pierdută;
  - idealul neatins al iubirii;
  - dezamăgire în dragoste;
  - iubirea ca forță sacră a vieții.
– Determinați planurile poeziei, care exprimă o existență reală și alta imaginară.
– Reliefați simbolul plopilor și comentați-l.
– Observați timpurile verbale și comentați efectul lor stilistic.
– Desenați verbal chipul femeii din poezie.
– Conturați starea de spirit a eului liric.
– Comentați semnificația verbului „a înțelege” din strofa a doua în raport cu sensibilitatea eului liric.
– Relevați antiteza dintre imaginile luminoase, calde și cele umbrite ale iubirii, atestată în poezie.

Algoritm de comentare a poeziei „Atît de fragedă...”

1. Citiți cu atenție poezia.
2. Repartizați-vă cîte o sarcină și realizați-o individual, în caietele de lucru, timp de 5 min.
3. Prezentați, pe rînd, echipei subiectul abordat (15 min.).
4. Discutați în echipă subiectul, făcînd rectificările de rigoare și completări.
5. Ordonați-vă ideile, ținînd cont de completările coechipierilor și prezentați comentariul final clasei.

Sarcini de lucru:

– Comentați imaginile auditive și cele vizuale.
– Comentați cîteva figuri de stil relevante.
– Conturați starea de spirit a eului liric.
– Desenați verbal chipul femeii din poezie.
– Reliefați valoarea succesiunii: „înger” – „vis de iubire” – „mireasă din povești” – „mireasă a sufletului” – „icoană a pururi verginei Marii”.
– Evidențiați valoarea comparației femeii iubite cu marmura.
– Relevați irealitatea visului de iubire în raport cu sentimentele eului liric.
– Apreciați viziunea poetului asupra iubirii, extinzînd comentariul și asupra altor texte eminesciene asemănătoare ca tematică.

O astfel de organizare a demersului didactic are următoarele avantaje:

- fiecare elev este implicat activ în procesul de studiere;
- fiecare elev are şansa să-şi aleagă sarcina preferată sau, de ce nu, cea a cărei realizare necesită mai mult efort intelectual, pentru a persevera;
- toţi elevii prezintă mesajul propriu, beneficiind de ajutorul coechipierilor;
- fiecare elev are posibilitatea de a interveni în discursul colegului, prezentîndu-şi propriul punct de vedere ş.a.

Modelul descris poate fi utilizat şi la alte subiecte, mai ales atunci cînd tema presupune un mare volum de informaţii, iar profesorul are drept obiectiv încadrarea tuturor elevilor în procesul de studiere. Mai mult, profesorul poate diferenţia sarcinile, ţinînd cont de capacităţile intelectuale ale discipolilor săi. Important este ca elevii sa ia în discuţie subiectul ales, să-şi convingă coechipierii de veridicitatea adevărului propus, să-şi susţină pertinent punctul de vedere.

În practica educaţională din ultimii ani s-au încetăţenit mai multe tehnici de gîndire critică ce permit organizarea discuţiilor: debate, discuţia ghidată, pînza discuţiei, controversa constructivă şi cea academică ş.a. De măiestria profesorului şi de obiectivele propuse depinde eficacitatea tehnicii alese.

O problemă care trezeşte controverse este evaluarea discuţiilor. Cînd şi cum evaluăm randamentul unei activităţi bazate pe discuţii? Apreciem sau nu cu notă activitatea elevilor într-o discuţie? Cît de corect este să-i apreciem pe toţi participanţii cu aceeaşi notă sau e cazul să le permitem elevilor să se evalueze reciproc? Sînt întrebări la care nu îndrăznim să dăm un răspuns univoc. Soluţia didactică depinde de obiectivele şi circumstanţele discuţiei. Rezultatul unei discuţii poate fi urmărit într-o activitate ulterioară (eseu ş. a.) sau poate profesorul va fi satisfăcut de faptul că elevii săi au rămas cu sentimentul că au discutat *ce* şi *cum* trebuia.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bolocan, V., *Algoritmi pentru realizarea comentariului literar,* în *Culegere de proiecte didactice,* vol. VIII, Editura ARC, Chişinău, 1998.
3. Cristea, S., *Dicţionar de pedagogie*, Grupul editorial Litera internaţional, Chişinău-Bucureşti, 2000.
4. Pâslaru, Vl., *Educaţia lingvistică şi literară în contextul reformei învăţămîntului,* în *Principiul pozitiv al educaţiei*, Editura Civitas, Chişinău, 2003.
5. Temple, Ch., L.; Steele, J., S.; Meredith, K., *Strategii de dezvoltare a gîndirii critice*, Ghidul II, Chişinău, 2002.

Stereotipuri de gen în mass-media*



Loretta **HANDRABURA**

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Chestionarea *dimensiunii de gen*, în speță *reprezentarea feminină în discursul şi sistemul mass-media*, este, precum demonstrează studiile de specialitate, fundamentală, atît la polul *producerii* cît şi la cel al *receptării*; ea influențează şi natura conținutului (ştire; articol; interviu cu sau despre femei, bărbați; fapt divers *soft* sau *hard* etc.).

Din acest considerent, dar şi din raționamentul de a nu ni se incrimina afirmații gratuite, ne-am propus să realizăm o analiză pornind de la date concrete despre:

1) actorii jurnalişti, pentru a vedea cine şi ce produce;
2) imagini;
3) conținuturi care formează împreună cu imaginile anumite *reprezentări sociale*, majoritatea tributare unor *tipare psiho-comportamentale prestabilite* de cultura patriarhală.

Ca instituție de bază a sistemului de comunicare, presa preia din societate o serie de stereotipuri şi prejudecăți ("Un canal influent de propagare a prejudecăților îl constituie mass-media care confirmă în mod frecvent imagini şi stereotipuri despre indivizi şi grupuri" – cf. D. Capazza, C. Volpato, 1997, p. 16).[1]

Prejudecățile acompaniază în mod obişnuit, dar nu necesar, stereotipurile şi se manifestă ca predispoziții favorabile sau nefavorabile față de un membru al grupului. "Stereotipul este o idee repetată atît de des într-o cultură, încît (la un moment dat) acest lucru nu mai este remarcat şi devine o parte neconştientizată ca atare a acelei culturi, structurînd percepțiile oamenilor într-un mod subliminal" (M. McLuhan et al., 1980, p. 28).[2]

Termenul *stereotipurile de gen* a fost impus de cercetările feministe. În accepția L. Grunberg şi a M. Miroiu, ele pot fi definite prin "convingeri, idei, credințe pe care le au oamenii dintr-o societate în privința atributelor şi aşteptărilor comportamentale ale bărbaților şi femeilor".[3]

Părinții, mass-media, şcoala, prietenii etc. sînt, în principiu, factorii care pun în mişcare aşteptările sociale şi culturale. Astfel, genul devine foarte devreme o lentilă prin care copiii văd şi interpretează comportamentul celor din jur, dezvoltîndu-şi aşa-numitele "scheme de gen" care însumează credințele şi opiniile despre femei/bărbați, fetițe/băieței.

Unde, cine şi cum conturează aceste "scheme de gen" vom putea vedea monitorizînd publicațiile amintite: *Jurnal de Chişinău, Timpul, Democrația, Făclia, Didactica Pro..., Clipa siderală* şi *Aquarelle* (*Fig.1*).

* continuare din nr. 2/24, 2004.

1 Capazza, Dora, Volpato, Chiara, *Relații inter-grupuri: perspective clasice şi contemporane*, în vol. Bourhis, Richard, Leyens, Jacques-Philippe (coord.), *Stereotipuri, discriminări şi relații inter-grupuri*, trad. Doina Tonner, Editura "Polirom", Iaşi, 1997, p. 16.

2 McLuhan, Marshall, Hutchon, Kathryn, McLuhan, Eric, *Media, Message and Language: The World as Your Classroom*, National Textbook Company, Skokie, 1980, apud Dragomir, Otilia (coord.), *Femei, cuvinte şi imagini. Perpective feministe*, Editura "Polirom", Iaşi, 2002, p. 80.

3 *Gen şi societate. Ghid de inițiere*, coord. Laura Grunberg, Mihaela Miroiu, Bucureşti, 1997.

* Rubrică realizată cu sprijinul programului Echitate Gender&Şanse Egale al Fundației SOROS-Moldova.

Figura 1



Acestea au fost selectate, pe de o parte, după criteriul valoric, iar, pe de altă parte, după domeniul pe care-l vizează (facem trimitere, în special, la *Făclia*, *Didactica Pro...*, *Clipa siderală* – instituții media de referință pentru educarea, instruirea și cultura literară a tinerei generații)[4].Totodată, ținem să precizăm că nu vrem să criticăm în mod expres pe cineva. Avem doar convingerea că studiul obiectiv al acestui subiect este foarte important nu numai pentru cadrele didactice, ci și pentru colegii noștri din jurnalism.

Să vedem, așadar, cine produce ziarele sau revistele? Desigur, bărbați și femei deopotrivă, într-un raport care transpare clar din tabelul ce urmează:

Tabelul 1. Participarea *femeilor* și *bărbaților* în mass-media scrisă

	Nr. total	Dintre care de jurnaliști		Redactor-șef		Redactor-șef adjunct	
		F	B	F	B	F	B
1 *Jurnal de Chișinău,* ediție națională, 11 mai 2004, an. V, nr. 279, 16 p.	8	3	5	–	1	–	1
2 *Timpul,* săptămînal independent, 7 mai, 2004. nr. 18 (126), 32 p.	13	8	5	1 (coord.)	1	–	1
3 *Democrația*, săptămînal de politici publice, 11 mai 2004, an. IV, nr. 15 (115), 12 p.	9	6	3	1	–	1	–
4 *Făclia*, săptămînal de informație, opinie și cultură pedagogică, 8 mai 2004, nr. 17 (2851), 8 p.	2	1	1	–	1	–	–
5 *Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, aprilie 2004, nr. 2 (24), 68 p.	4	3	1	1	–	–	–
6 *Clipa siderală*, revistă de cultură și creație literară a tinerei generații, nr. 1-2, 2004, 56 p.	11	6	4	1	–	–	–
7 *Aquarelle*, prima revistă pentru femei din Moldova, septembrie 2003, nr. 1, 111 p.	18	11	7	1	–	–	1
Total	**65**	**38**	**26**	**5**	**3**	**1**	**3**

[4] Fișa de analiză am aplicat-o pe cîte un număr din fiecare publicație (lunile aprilie sau mai, 2004, iar *Aquarelle* – din septembrie 2003, numărul de debut al revistei), de aceea nu pretindem că datele obținute, defalcate în *femei (F)* și *bărbați (B)*, au relevanță națională.

Cifrele obținute confirmă estimările făcute în majoritatea țărilor postcomuniste şi anume: *baza piramidei în jurnalism* este asigurată de *femei*, iar vîrful – de *bărbați*. Pe lîngă acest clivaj, Liesbet van Zoonen (1994) identifică şi o discriminare financiară şi de rază de acțiune, la care subscriem şi noi. Cu toate că mai mult de jumătate din corpul redacțional este format de femei, în posturile de conducere bărbații dețin majoritatea (dacă ne gîndim şi la alte publicații de la noi), deşi cifrele din tabel indică o paritate. Spre exemplu, din cei 5 jurnalişti de la *Jurnal de Chişinău* şi *Timpul* 2 sînt şefi.

În publicațiile cu caracter educațional, literar sau pentru femei raportul se prezintă diferit, deoarece învățămîntul, cultura şi emanciparea femeilor sînt rezervate istoric preocupărilor şi responsabilităților feminine. "Nu este destul să avem mai multe femei în industria mass-media. Este nevoie de mai multe femei cu o înțelegere politică a modului în care se reproduce subordonarea femeii şi cu dorința de a schimba această stare de lucruri" (Arthurs, apud S, Allen, 1999, p. 156 – subl. n.).[5]

Editorialele din *Jurnal de Chişinău, Timpul* şi *Democrația* sînt semnate doar de bărbați, ca şi rubricile mai prestigioase: *politică*, *economie*, *relații internaționale*. Jurnalistele tind să se specializeze, de regulă, în *educație*, *cultură*, *sănătate*, concepute ca un fel de prelungire a *responsabilităților domestice*. Prin această departajare tradițională a zonelor jurnalismului, individul aflat la vîrsta formației şcolare, băiat sau fată, deduce pentru sine că şi în domeniul dat, ca şi în altele, "populate" preponderent de femei (asistență socială, învățămînt, agricultură, industrie uşoară etc.), şanse prioritate de a ajunge şefi şi, implicit, factori de decizie şi control au bărbații. Efectul "plafon de sticlă" (imposibilitatea de conducere sau dificultatea de acces a femeilor la posturi de decizie şi control) continuă să se mențină şi este perceput de tineri ca un fenomen firesc în societatea noastră.

După o distincție importantă lansată de Carol Gulligan, prin comportamentul lor bărbații manifestă o "etică a dreptății", iar femeile – o "etică a grijii". Cunoscînd aceasta, ne putem explica de ce politica, finanțele, relațiile internaționale, sportul rămîn fieful bărbaților. Rubricile "Alb şi negru", "Accident", "Opinii", "Reporter special", "Test pentru autorități", "Interviu" (*Jurnal de Chişinău*), "Vector" (*Timpul*) şi "Carnet european" (*Democrația*) demonstrează încă o dată natura preocupărilor masculine la început de mileniu trei.

Femeile, diferențiindu-se printr-o "etică a grijii" pentru oamenii apropiați, familie, comunitate şi societate în general, îşi regăsesc stihia în rubricile "Social", "Educație", "Cultură", "Sănătate", "Enigme", "Cătălin şi Cătălina", "O Stea pe lună", "Vedete", "Afiş", "Magazin".

Scrutarea atentă a rubricilor tematice ne permite să observăm şi o repartiție netradițională în cadrul a două publicații, atît pentru actorul jurnalist femeie cît şi pentru bărbat. Un jurnalist de la *Timpul* produce/scrie constant materiale ce se referă şi la "Destine", şi la "Cultură", în timp ce colegele lui jurnaliste se pronunță reuşit pe marginea unor subiecte "Actuale", "Economice", invitînd "La rampă", ce-i drept, doar pe bărbați. Jurnalistele de la *Democrația*, responsabile şi ele de "Tema zilei", demonstrează competență în abordarea unor asemenea subiecte "tari" şi dau lovitură prejudecăților şi marginalizării profesionale, punînd chiar şi "Punctul pe I".

Situația descrisă încurajează în sensul depăşirii unor limite neîntemeiate şi spargerii unor tipare din practica jurnalistică. Trebuie să conştientizăm însă că sîntem abia la început de *schimbări orientate spre echitate în toate domeniile vieții. Principiul de apreciere a individului după merit şi nu după sex urmează să-şi revendice locul onorific în relațiile publice şi private* prin concursul nemijlocit al elevilor şi al studenților de astăzi, pe care trebuie să-i sensibilizăm corect în această problemă, pentru a nu se confrunta cu ea atît de categoric pe viitor.

Analiza *imaginilor* constituie cel de-al doilea pas al cercetării noastre.

Tabelul 2. Analiza imagistică a publicațiilor

		Total ilustrații	Dintre care cu persoane		Ilustrații mixte
			B	F	
1	*Jurnal de Chişinău*	35	18	4	5
2	*Timpul*	83	29	16	16
3	*Democrația*	33	19	5	4
4	*Făclia*	6	4	0	0
5	*Didactica Pro...*	31	11	14	2
6	*Clipa siderală*	39	11	13	9
7	*Aquarelle*	154	20	86	22
	Total	381	112	138	58

Impactul imaginilor din presă asupra lectorului este unul covîrşitor. În ritmul alert al existenței, de obicei, răsfoim

[5] Allen, Stuart, *News Culture*, Open University Press, Buckingham, Philadelphia, 1999, p. 156, apud Dragomir, Otilia (coord.), *Femei, cuvinte şi imagini. Perpective feministe*, Editura "Polirom", Iaşi, 2002, p. 65.

doar ziarele şi revistele ce ne interesează, familiarizîndune cu titlurile şi imaginile pe care le înregistrăm fără a depune un mare efort. În baza lor ne informăm, ne formăm o primă părere şi exprimăm atitudini. Abia după aceasta, atunci cînd sîntem intrigaţi şi motivaţi, parcurgem şi conţinuturile propriu-zise.

Mesajul care se desprinde din "itinerarul imagistic" oferit de sursele cercetate poate fi rezumat astfel: în toate săptămînalele se impune dominanta masculină, pe cînd în reviste – cea feminină. Bărbaţii apar doar în mediul public cu o ţinută pe măsură, iar femeile şi în public (*Didactica Pro...*, *Clipa siderală*, *Aquarelle*), şi în privat (*Aquarelle*). Majoritatea imaginilor cu bărbaţi sînt dinamice (indică o acţiune): ei vorbesc la microfon, în faţa mulţimii, colegilor de serviciu, se pronunţă la şedinţele de birou sau literare, la mese rotunde, se deplasează, lucrează la computer, joacă şah etc. *(Fig. 2*).

Figura 2



Reţin atenţia şi feţele cunoscute ale unor şefi de stat (V. Voronin, V. Putin), miniştri (Gh. Papuc), politicieni (O. Nantoi, D. Braghiş, N. Andronic, V. Untilă. O. Serebrian), savanţi (A. Ciobanu), experţi (Al. Oprunenco, V. Juc), dar şi cele ale unor personalităţi din istoria naţională (Mihai Viteazul, Al. Ioan Cuza), cultură (M. Eminescu, Al. Vlahuţă, N. Costenco, I. Hadârcă) sau arta universală (Picasso).

Femeile, pe lîngă faptul că sînt subreprezentate (excepţie întemeiată face *Aquarelle* şi *Clipa siderală*), nu manifestă dinamismul sau activismul proverbial al bărbaţilor (*Fig.3*).

Figura 3



În *Jurnal de Chişinău*, din cele 4 imagini cu femei, prima o reprezintă pe "micuţa Liliana" (rubrica "Social"); a doua pe o femeie care este felicitată (rubrica "Felicitare"); a treia pe o anonimă (rubrica "Coctail") pentru a ilustra obezitatea, deşi informaţia se referă în general la persoanele obeze şi nu doar la femei; şi cea de-a patra – pe Britney Spears (rubrica "Coctail"), pentru o ieşire scandaloasă în public. Tot aici constatăm lipsa fotografiilor jurnalistelor care semnează în comparaţie cu cele 4 ale colegilor.

În *Timpul* ies în evidenţă fotografiile ex-campioanei la gimnastică Nadia Comaneci (rubrica "Sport") şi alta, nestereotip, a unei anonime care lucrează la birou (rubrica "Sănătate"). Celelalte, la fel statice, de dimensiuni mici, spre deosebire de imaginile bărbaţilor, apar în alte rubrici de la sfîrşitul ziarului (cea a tinerei interprete Lina şi a fostei formaţii Spice Girls (rubrica "Vedete"), "feminizate" sub dublu aspect, al actorului producător şi al actorului evenimentului prezentat. În două imagini femeile sînt fotografiate din spate şi se află în planul doi, fiindcă este vizat un obiect.

Democraţia, săptămînal de politici publice, ne propune doar 5 imagini, statice, cu femei. Dintre acestea, 2 sînt ale jurnalistelor, una a Anei Pascaru, cercetător la Institutul de Filozofie, Sociologie şi Drept al Academiei de Ştiinţe a Moldovei (rubrica "Ziua Europei") şi alta a actriţei Sophia Loren (rubrica "Magazin").

Relevanţa imagistică de gen din ziarul *Făclia* este evidentă şi sub aspect cantitativ (4 imagini: 2 fotografii şi 2 caricaturi) şi ca reprezentări (numai imagini cu bărbaţi).

În *Didactica Pro....* remarcăm două exemple sugestive pentru dimensiunea de gen şi erodarea stereotipurilor, un băieţel cu flori şi o fetiţă care scrie.

Revista *Aquarelle*, destinată femeilor, cum e şi firesc, abundă în imagini de o calitate înaltă, cu femei "de calitate", dar nu din orice segment al societăţii. Reprezentările sociale vizează o categorie foarte limitată, majoritatea VIP-uri din lumea show-businessului: interpretele Nătăliţa Barbu şi Aura; prezentatoarea de la NIT Diana Stratulat, creatoarea de modă Valentina Vidraşcu, stilista Valentina Radcenco. O singură imagine face excepţie, cea a Larisei Miculeţ, general-maior în justiţie. Toate personajele amintite deţin o poziţie de lider în domeniul lor şi manifestă ambiţii profesionale, fapt ce nu le împiedică să arate şi foarte bine în interioare private de lux, locuri publice selecte şi cadre naturale edenice.

Cele mai multe imagini sînt anonime, cu aspect întreţinut, modelat şi constituit "ca la carte". Ce fac acestea? Prezintă moda, coafuri moderne, promovează produse cosmetice de calitate, anticoncepţionale, sînt preocupate de celulită, ten, siluetă, dietă, se odihnesc în locuri de vis sau pur şi simplu pozează (*Fig. 4*).

Doar în 6 fotografii dintre cele 86 femeile acţionează (lucrează la birou sau în cabinete cosmetologice (3), îşi caută un serviciu), fac exerciţii. Situaţia constatată ne

Figura 4



aminteşte de opinia încetăţenită de veacuri despre lipsa unor preocupări serioase şi centrarea "patologică" într-un anumit fel a femeilor pe aspectul lor exterior.

Nedumerirea creşte dacă luăm în calcul că şi această părere exagerată (prejudecată) este "popularizată" şi nu infirmată de o publicaţie care îşi propune să educe la femei încrederea în sine, independenţa, hotărîrea de a acţiona şi a reuşi în toate sferele vieţii, neaccesibile acum cîteva decenii.

Femeile reprezentate în *Aquarelle* sînt în ţinută ultramodernă, frecvent de gală, dar şi "sexi" sau chiar în haina Evei. Tendinţa de dezgolire a corpului pentru a pune în valoare anumite părţi poartă, bineînţeles, un caracter comercial. Tinerele cititoare trebuie atenţionate, pentru a nu o prelua drept normă, fiindcă asemenea percepţii există. Ţinuta neadecvată mediului şcolar, universitar şi public a multor fete/femei este un exemplu elocvent în acest sens, care denotă, totodată, şi lipsa unei culturi vestimentare în societatea moldovenească.

Silueta femeilor din imagini surprinde plăcut ochii ambelor genuri prin condiţia fizică ideală sau aproape de ideal. Multe cititoare trăiesc însă un sentiment de frustrare şi complexare în raport cu supraexpunerea mediatică a imaginilor corporale sublime, despotism al supleţei, cu înmulţirea sfaturilor şi a produselor de înfrumuseţare pe care foarte puţine dintre ele şi le pot procura (farduri de pleoape *Suivez mon regard, Bourgeois*, Paris*;* ojă, pudră, ruj etc. *Manhattan*, London, *Stuttgard*, Viena; produse de corp *Fa* ş.a.m.d.).

Aşadar, pe lîngă obsesia de masă a supleţei şi a kilogramelor în plus, exacerbarea de către universul de consum a dorinţelor şi acel "totul, totul imediat", resimţim şi drama sărăciei existenţei, pe care la noi multe femei încearcă s-o rezolve emigrînd, ca în rezultat să avem astăzi fenomenul în creştere al "migraţiei feminine" şi al "traficului de femei".

Mai mulţi specialişti din întreaga lume au atras atenţia asupra fenomenului negativ al "mitului frumuseţii feminine", vehiculat excesiv de revistele pentru femei (*Elle*, *Femme actuelle, Cosmopolitan, Avantaje, Unica*), preluat de *Aquarelle*. Departe de a fi o *putere reală*, frumuseţea feminină superlativizată accentuează teroarea semnelor vîrstei, acestea dînd naştere la un complex de inferioritate, ruşine faţă de sine, ură împotriva propriului corp, dezgust faţă de propria persoană. În spatele cultului aparenţelor s-ar putea ascunde, afirmă Naomi Wolf, o acţiune de demolare psihologică a femeilor, o maşină infernală ce le ruinează încrederea şi stima pe care o au faţă de ele însele.[6] (N. Wolf, 1990, p. 49). Din această acţiune reiese funcţia politică a codului frumuseţii feminine (ce trebuie explicată corect, în mod obligatoriu, elevelor şi studentelor), rezumată foarte convingător de Gilles Lipovetsky: "Devalorizate în imaginea formată despre ele însele, anxioase şi complexate, femeile îşi întorc faţa de la combativitatea socială şi politică, se mulţumesc cu locuri de muncă subalterne, acceptă salarii inferioare celor primite de bărbaţi, pornesc mai puţin decît ei la asaltul cuceririi piramidei sociale, sînt puţin organizate în sindicate, îi respectă mai mult pe bărbaţi decît pe femei,

[6] Wolf, Naomi, *The Beaty Myth*, Londra, Vintagne, 1990, p. 49, apud, Gilles Lipovetsky, *A treia femeie,* Editura "Univers", Bucureşti, 2000, p. 117.

[7] Lipovetsky, Gilles, *op. cit*., p. 117.

sînt ocupate mai mult de aspectul lor decît de afacerile publice."[7] (G. Lipovetsky, 2000, p. 117).

Într-adevăr, imaginile estetice din *Aquarelle* – revistă al cărei scop este să promoveze cultura feminină din Moldova şi să emancipeze reprezentantele celei de-a doua jumătăţi a omenirii, precum şi grila de subiecte puse în discuţie demonstrează o *preocupare majoră evidentă pentru fizic* şi *foarte puţin pentru reuşita şi activităţile publice*. Prin această abordare justificată pentru condiţiile economiei de piaţă, mai cu seamă în Republica Moldova, dar nicidecum pentru funcţia de socializare indirectă pe care o are revista, asistăm la perpetuarea unui stereotip foarte vechi al condiţiei feminine: *perceperea frumuseţii feminine ca obiect de consum*. Or, în zilele noastre, gîndirea feminină a dat grave lovituri mitului frumuseţii feminine, considerînd-o *putere subalternă*, pentru că depinde de bărbaţi, *putere efemeră,* pentru că dispare în mod inevitabil o dată cu vîrsta, *putere fără merite şi frustrantă,* pentru că, în mare parte, este "oferită de natură"[8] (Robin Tolmach Lakoff, Raquel, L. Scherr, 1984, p. 18-20 şi 40-43, subl. n). În plus, departe de a întemeia imperiul celui de-al doilea sex, mitul frumuseţii nu face decît să confirme "puterea celor slabi" şi supunerea femeilor faţă de bărbaţi, rezultat care vine în contradicţie cu intenţia declarată a publicaţiei analizate.

Ilustraţiile cu bărbaţi din *Aquarelle* reprezintă persoane publice din ţară şi din afara ei: cîntăreţul şi actorul Ştefan Bănică jr; preşedintele companiei "Efes Boverang Group" Muhtar Kent; reprezentantul principal "Green Hills Invest Holding" din Moldova Mihail Titov; stilistul Vasilii Gorbaciov; deputatul Victor Morev, majoritatea în acţiune.

Juxtapunerea imaginilor femeilor şi bărbaţilor din publicaţiile investigate este, cel mai adesea, una de contrast, şi nu complementară. Această disjuncţie o semnalăm şi în imaginile mixte (cu bărbaţi şi cu femei). Ei apar împreună la pichetări, manifestări de stradă (marşul solidarităţii jurnaliştilor (*Timpul)*; protestatarii de la *Antena C* (*Jurnal de Chişinău*), cenacluri literare (*Clipa siderală*), întîlniri în localuri publice, de agrement, excursii (*Fig. 5*). Şi aici remarcăm însă că în primplan sînt bărbaţii care vorbesc, hotărăsc ceva, iar femeile îi asistă, ascultă. Aşadar, redescoperim o realitate sugestivă pentru a înţelege rolul celor două genuri sociale şi, în special, al femeilor *reduse la tăcere*, altfel spus *supuse ascultării, aproape neobservate şi în preajma bărbaţilor,* asociaţi cu *puterea* şi *iniţiativa*.

O singură fotografie din *Timpul*, p. 2, jos, este "neordinară" ca mesaj pentru mentalitatea conservatoare de la noi, unde comportamentul femeilor este întotdeauna mai aspru criticat decît cel al bărbaţilor. "Legile nescrise" pierd însă încet din teren, fără a periclita ordinea socială, precum interpretează abuziv unii tradiţionalişti.

Numai în 4 ipostaze avem *situaţii de colaborare* (2 imagini publice în *Didactica Pro*..., una privată în *Aquarelle* şi alta în *Timpul*). Acest tip de relaţie, bazat pe *interacţiune*, *scop* şi *efort comun,* se înscrie perfect în formula "Sîntem mulţi şi diferiţi, dar prieteni şi uniţi" a unui proiect implementat de CEPD, care urmăreşte crearea de parteneriate şcolare, dar include şi dimensiunea de gen în cadrul şcolii.

La ce concluzii ajungem în rezultatul analizei imaginilor efectuate din perspectiva percepţiei mesajului de către cei tineri, în primul rînd?

1. *Tinerele* deduc în mod indirect preocuparea pentru *privat* şi *particular,* în lipsa reprezentărilor

Figura 5



[8] Tolmach Lakoff, Robin, Raquel, L. Scherr, *Face Value: the Politics of Beaty,* Boston, Routledge & Kegan, 1984, p. 18-20 şi 40-43.

feminine din activităţile publice, iar tinerii – invers, pentru *public* şi *colectiv* (global).

2. Dacă fetele/femeile descoperă totuşi, sporadic, şi modele nonstereotip de individualităţi realizate în viaţa publică şi domestică, construindu-şi sau reconstruindu-şi identitatea de gen şi pe valori culturale feminine, nu doar masculine, apoi băieţii/ bărbaţii sînt privaţi de modele masculine interesate şi de viaţa privată, de familie, unde le revin *volens nolens* nişte roluri pe care trebuie să le onoreze. Cum să se achite de aceste responsabilităţi?

Mass-media nu oferă informaţii. Valorile lor rămîn tributare culturii patriarhale care circumscrie activităţile bărbaţilor exclusiv domeniilor publice. De aici şi *conservatorismul*, *neconştientizarea problemei* şi a *discriminărilor de gen* pe care aceştia le susţin sau *revolta* şi *stîngăciile* faţă de împărţirea netradiţională a rolurilor în unele relaţii de cuplu ori publice, revizuiri şi revalorificări înaintate, de regulă, de femei. Or, acestea *nu mai vor să tolereze condiţia de supusă, tăcută, limitată în şanse de afirmare, cu dublă zi de muncă* (serviciu + casă), *prost plătită, tratată ca obiect de consum şi valoroasă doar pentru rostul său nativ de reproducere.* Efortul lor de depăşire a inegalităţilor de gen care le-a fost rezervat de la Adam şi Eva încoace, deşi vizibil prin implicarea tot mai activă a femeilor în toate sferele vieţii publice şi obţinerea unor rezultate la fel de bune ca cele ale bărbaţilor, nu este totuşi mediatizat în deplină măsură de instituţiile care contribuie la schimbările de opinie ale societăţii, precum conchidem şi din prezenta investigaţie. Rezultatele obţinute la *analiza de conţinut* a publicaţiilor studiate confirmă concluzia anterioară.

Tabelul 3. Analiza de conţinut

		Nr. total de articole, ştiri, editoriale, texte literare	**Nr. total de articole, ştiri, editoriale, texte literare semnate de F/B**	**Dintre care despre personaje F/B**	**Mixte Domeniul reprezentărilor sociale F/B privat/public**	**privat/public**
1	*Jurnal de Chişinău*	44	5/13	4/17/9	2/3	1/17
2	*Timpul*	81	29/15	10/37/23	3/13	2/41
3	*Democraţia*	35	16/8	2/16/10	0/12	0/26
4	*Făclia*	31	19/4	1/13/12	0/13	0/25
5	*Didactica Pro...*	25	13/8	0/1/22	0/0	0 /1
6	*Clipa siderală*	45	23/21	7/19/6	0/7	0/9
7	*Aquarelle*	47	18/2	19/3/12	19/9	9/5
	Total	**318**	**123/61**	**43/106/94**	**24/57**	**12/134**

La polul *emisiv* se află, aşadar, jurnalistele care semnează cele mai multe articole (excepţie în acest sens face *Jurnal de Chişinău*). Actorii principalelor fapte relatate sînt însă bărbaţii şi doar în *Aquarelle* – femeile. Chiar şi în conţinuturile mixte bărbaţii, de regulă, sînt actanţii. Femeile apar, ca şi în imagini, doar în calitate de martore tăcute ale evenimentului. Prezenţa lor evidentă în viaţa publică vorbeşte de la sine despre *schimbarea de paradigmă* care se produce lent, ce-i drept, în ceea ce priveşte locul şi şansele reale ale femeilor în societatea contemporană.

În raport cu *prezenţa masculină, dominantă,* diferenţele se remarcă o dată în plus, luînd în considerare şi rezultatele analizei imagistice, *în planul domeniilor*, *a problemelor abordate* şi *rezolvate de bărbaţi şi femei*. Această perspectivă oferă, implicit, şi informaţii cu privire la *funcţiile, poziţiile sociale, profesiile* pe care le au unii şi alţii. În baza acestora se conturează foarte clar tabloul *rolurilor* pe care le deţin, pe de o parte, bărbaţii şi, pe de altă parte, femeile din Republica Moldova, dar şi al *echităţii de gen*, spre care tinde jumătatea tot mai activă astăzi a femeilor.

Configuraţia actanţială în *Jurnal de Chişinău* se prezintă astfel. Domeniile precum politică, economie şi sport (rubricile "Investigaţii", "Sondaj", "Alb şi Negru", "Opinii", "Interviu") sînt populate numai de bărbaţi cu funcţii sus-puse (15 la număr): ministru (Gh.Papuc), premier (V.Tarlev), Regele Mihai I, general, mareşal, conducător, şeful statului (V. Voronin), politicieni, lideri de opinie, campionul mondial Al. Schumacher etc. Femeile apar preponderent la social (5 la număr, rubricile "Accident", "Social") şi la cultură (4 în raport cu 7 actori bărbaţi; rubrica "Coctail"), în articole cu rol de *victime* de accident de maşină, incident la menajerie sau comportament neadecvat în public (Britney Spears). În unul singur, cu titlul sugestiv *Drew cea "dreaptă"*, p. 16, găsim o informaţie foarte concisă, cu relevanţă de gen. Este vorba de actriţa Drew Barrymore care filmează un documentar despre importanţa civică a dreptului la vot. "Activiştii pentru drepturi civile s-au declarat deja impresionaţi de cunoştinţele în materie ale actriţei", se menţionează în ştirea preluată din ziarele româneşti.

În *Timpul* politica, economia şi ştiinţa (rubricile "Actual", "Afacerea Skoda", "Vector", "Zilele Libertăţii Presei", "Economie", "Calendar") sînt, de asemenea, apanajul bărbaţilor (23 la număr în raport cu 2 actori sociali femei – preşedinta parlamentului georgian Nino Burdjanadze şi judecătoare S.Gîrbu) cu greutate decizională în viaţa politică

şi economică a ţării: preşedintele ţării (V. Voronin), liderul administraţiei transnistrene (I.Smirnov), ex-preşedintele (A. Abaşidze), businessmanul grec (Ianus Zissis), preşedintele companiei "Daac Hermes", şeful Cancelariei de Stat, prim-ministrul (V.Tarlev), preşedintele Uniunii Scriitorilor "Nistru", preşedintele Companiei Teleradio-Moldova, directorul Companiei "Moldasig", redactorul-şef al revistei "Bănci şi Finanţe& Profit", profesorul universitar, lingvistul (An.Ciobanu) ş.a.

La social (rubricile "Actual", "Sănătate", "Societate", "Enigme") constatăm că pentru femei (9 personaje, majoritatea secundare sau episodice în raport cu cele 15 principale de bărbaţi) nu este indicată funcţia, poziţia socială ca la celălalt gen (consilier, compozitor, ziarist, scriitor, primar, vicerector, preşedinte de raion, chirurg) decît sporadic (patroana firmei de produse cosmetice "Estee Lander", fondatoarea Muzeului Figurilor de ceară, Madamme Tussaud, profesoară de artă). De obicei, se face trimitere numai la rolul lor în familie (nevasta, soţia Tatiana, soţia răposatului) sau se operează cu substantive comune (femeile, femeile gravide, asistentele medicale).

Lumea culturii (rubricile "Cultură", "Anul Ştefan cel Mare şi Sfînt", "O stea pe lună", "Vedete") este reprezentată detaşat de nume binecunoscute de bărbaţi (15) – cîntăreţul (N.Sulac), preşedintele Uniunii Teatrale (P. Baracci), şeful compartimentului de Folclor al Uniunii Muzicienilor (A.Tamazlâcaru), dirijorul (S. Lunchevici), maestrul (V. Goia), regizorii (Vl. Druck, Igor Cobîleanski), actorul, muzicianul, interpretul (Şt. Bănică jr.), băieţii de la *O-zone* şi de la *Zdop şi Zdup*, spre deosebire de 3 anonime (tînăra şi fidela cititoare, preşedintele editurii, regizoarea bielorusă) şi "cele 5 fete" (Spice Girls), interpreta (Sanda Ladoşi).

În sport (rubrica "Stadion") conduc tot bărbaţii cu un scor cantitativ de 4 la 2 şi calitativ (antrenor emerit, învingătorul, "cel mai tare gimnast european", Marian Drăgulescu, pugilistul V.Gruşac, pe de o parte, şi fetele lui Octavian Belu (gimnastele române), "cîştigătoarea la feminin", pe de altă parte).

Disproporţia flagrantă în repartiţia pe genuri este şi mai evidentă în paginile *Timpului*, datorită volumului dublu al ziarului în comparaţie cu *Jurnal de Chişinău.* Această stare de lucruri caracterizează şi conţinuturile celorlalte publicaţii, precum ne vom convinge din tabelele de mai jos, şi certifică "diagnosticul raportului de gen" din mediul nostru, vădit *inechitabil*.

O ştire plasată la "Cronica neagră", intitulată *Împuşcat de poliţist pentru că s-a certat cu nevasta,* p. 8, reţine atenţia prin ignorarea totală şi necondamnarea comportamentului nerespectuos al unui soţ faţă de soţie. Jurnalista descrie o scenă tipică pentru familiile din mediul rural, unde raportul de forţă şi supunerea este cel clasic: "*Obişnuit ca la acea oră soţia să-l aştepte cu masa pregătită şi cu toate treburile isprăvite*, Viorel a rămas nedumerit cînd şi-a văzut nevasta în ocol la vite, mulgînd vaca. *A certat-o puţin pentru că nu mai este gospodina de odinioară..." (subl.n.)*. Mai departe autoarea relatează despre altercaţiile dintre soţul supărat şi doi poliţişti de sector, în urma cărora bărbatul a fost împuşcat, iar femeia, deşi umilită de soţ, a încercat să-i ia apărarea, fiind şi ea îmbrîncită de oamenii legii.

Accentul în această "Cronică neagră" este plasat numai pe comportamentul nejustificat din punct de vedere legal al poliţiştilor faţă de Viorel Straistari, victima acestora. Atitudinea "stăpînului casei", "supărat pe nevastă" este calificată chiar de la începutul articolului ca fiind "o banală neînţelegere de familie". Ce înţelegem noi din aceasta şi, în special, tinerii şi tinerele care urmează să-şi întemeieze o familie? Că este în ordinea lucrurilor ca soţul să ceară socoteală şi chiar să ridice vocea la soţie atunci cînd nu face faţă la toate responsabilităţile din familie (casă, copii, gospodărie). Mai mult ca atît, bărbatul care procedează astfel " nu este infractor, nu este criminal, nu a tulburat ordinea publică", opinează jurnalista, ca în final să statueze încă o dată ideea care funcţionează şi aşa din plin în mediile tradiţionale: structurile de drept să-i prindă pe adevăraţii infractori şi să nu se amestece "în banale conflicte de familie". Ce încurajează acest mesaj? Răspunsul este deschis şi vizibil în atitudinea violentă (verbal, fizic) a multor soţi faţă de soţiile lor.

Elocvent şi citabil pentru dimensiunea de gen este şi articolul *Visătorii de la Coşerniţa*, rubrica "Destine", p. 15, semnată de un bărbat. Destinul soţilor Alexandru şi Elizabeta Cazacu din Coşernița, Criuleni este evocat pentru modelul lor de familie "demnă, după părerea jurnalistului, de admiraţia generaţiilor tinere".

Îngrijorarea autorului faţă de dispariţia instituţiei familiei "care odinioară era considerată celula de bază a societăţii", iar de la o vreme a devenit "un fel de SRL, unde se crede că ruşinea şi cumsecădenia ar putea fi înlocuite cu nişte valori palpabile, trecătoare" este întemeiată, iar argumentele ("la 100 de căsătorii revin 80 de divorţuri") justificate.

Modelul de familie descris şi promovat este *cel tradiţional*, *stereotip,* care nu mai poate fi acceptat în totalitate nici chiar la sate. Perspectiva relatării şi, respectiv, cea conceptuală asupra celor expuse aparţine preponderent autorului bărbat şi "capului familiei". Soţia nu se pronunţă, viziunea ei lipseşte, fiindcă nici nu-i întrebată. *Despre ea ni se spune* că era "cea mai mare" într-o familie de 11 copii; cînd ajunse fată mare nu avea zestre şi tatăl ei hotărăşte, cînd i se cere mîna, "de ce s-ar grăbi fata la măritat, dacă este de ajutor în familia-i numeroasă". După nuntă, patru ani şi jumătate l-a aşteptat pe soţ de la cătănie. "Chinurile primei faceri au prins-o pe tînăra sa nevastă tocmai cînd lipea podul cu lut". A născut şi a crescut patru feciori. Cu soţul se ceartă

dintr-un singur motiv – "nu vrea să stea pe lîngă casă şi să nu se ostenească, ci ia sapa de coadă şi se duce în graba mare la deal să prăşească". Portretul conturat, sărac în detalii semnificative, pare desprins din scrierile lui I. Creangă, M. Sadoveanu sau I. Druţă, în care atestăm asemenea tipologii feminine, într-un contrast izbitor cu cele masculine.

Datele despre soţul acesteia, consistente, completează toate rubricile unui *curriculum vitae* valoros. El este "eroul nostru", o prezenţă activă şi cu realizări de invidiat atît în viaţa publică, precum şi în cea privată. Exemplificăm prin cîteva trimiteri sugestive, după noi: "capul familiei este primul fermier şi primul proprietar de moară din Republica Moldova", "are mult pămînt, un parc de maşini, o fermă de 500 de oi şi alte bunuri". Este ctitorul bisericii din sat; scrie cărţi. Aşadar, acest bărbat este hotărît, insistent, muncitor, perseverent, credincios, cult, întreprinzător, grijuliu faţă de soţie, "feminist". Ultima caracteristică intrigă prin mesajul pe care-l comportă, aşa cum se desprinde din contextul în care apare şi trezeşte confuzie: "Nu există neveste rele, ci doar soţi răi; mai zice, precum vedeţi, acest feminist. *Numai bărbatul dacă e bine pregătit să ia viaţa "de coarne", poate să modeleze caracterul femeii* (sic! subl. n.). Cu condiţia ca şi el să se dăruiască fără rezerve şi necondiţionat soţiei iubite".

Şi în ştirile despre rezultatele festivalului *Cronograf* –2004 sesizăm o situaţie discutabilă. Învingătorii de la noi, regizorii Vlad Druck şi Igor Cobîleanski, sînt citaţi în subtitluri marcate cu bold, pe cînd numele regizoarei documentarului belarus "Prodoljenie", Galina Adamovici, apare pe la sfîrşitul ştirii. Filmul ei a fost recunoscut cel mai bun – "un documentar despre procesul naşterii unui copil arătat în paralel cu imagini mai vechi ale oamenilor din diferite secole, de pace sau război", motivat astfel: "Aşa a fost timp de multe secole, aşa va fi şi pe viitor. O generaţie pleacă, alta vine. Viaţa oamenilor continuă...".

Subiectul abordat de regizoare este unul clasic, prin care femeia îşi reconfirmă rolul de "dătătoare de viaţă" şi apărătoare înverşunată a păcii, tot ea promovînd aceste valori supreme într-o lume măcinată de ambiţii, de putere şi războaie declanşate de orgolii masculine. Citabil în acest sens este şi articolul *Cruciada afgană* din *Făclia*, p. 5, despre cartea cu acelaşi titlu a scriitoarei şi jurnalistei Ana Manole, "prima carte în Moldova despre tragismul acestui război".

De menţionat că descoperim în *Timpul,* pe lîngă articole adresate numai femeilor, rubricile *Sănătate* (*În memoria lui Estee Lander*, p. 20; *Tratamentul hormonal de substituţie – pentru atractivitate, pentru corp şi pentru sufletul Dvs*., p. 21) şi *Enigme* (*Cine a fost Madam Tussaud,* p. 23), şi o informaţie foarte utilă pentru ambele genuri. Ne referim la ştirile de la p. 4 "*Pentru demnitatea umană" contra maladiilor sociale,* unde prin reabilitarea demnităţii umane se subînţelege "propagarea valorilor general-umane – echitate socială, drepturile omului, democraţia, dreptatea şi dragostea" şi la *Un nou program antitrafic,* precum şi la materialul *Peste 50 la sută din populaţia Moldovei fumează* de la p. 12.

Şi materialele inserate la rubrica *Cătălin şi Cătălina* cu subiecte numai din viaţa amoroasă sînt valoroase pentru tinerii care vor să-şi construiască cuplul pe relaţii de parteneriat. Informaţia poate fi utilizată nu doar la orele de dirigenţie sau de educaţie civică, ci şi de părinţi care, în marea lor majoritate, evită discuţiile axate pe exemple din viaţa lor personală de cuplu. Sfaturile şi datele din această pagină se referă şi la stereotipurile de gîndire în ceea ce priveşte "ideea că toate femeile doresc să se mărite pare să fie universal acceptată, iar toţi bărbaţii nu ştiu cum să fugă din faţa altarului... Rezultatele unui sondaj demonstrează contrariul: bărbaţii sînt mai interesaţi în căsătorie decît femeile" sau părerea că o căsnicie constă numai din dragoste şi romantism. Curios, cum ar arăta această pagină, dacă ar fi îngrijită de un jurnalist?

Ziarul *Democraţia* vizează preponderent 3 domenii ale vieţii publice – politica, învăţămîntul şi cultura (rubricile "Editorial", "Actualitate", "Oaspetele nostru", "Tema zilei", "Carnetul european", "Ziua Europei", "Atitudini", "Sondaj", "Educaţie", "Cultură", "Spectru", "Magazin"), în care se impun bărbaţii ca actori sociali (47: ambasadorul, expertul, ministrul de externe, preşedintele georgian, consilieri democraţi, învăţător, inginer, pensionar, cercetător, student, director de programe, prozator, arheolog, pictor etc.) şi foarte rar femeile (9: cercetător, profesor, directoarea, directoarea şcolii, preşedinta Ligii Femeilor, femei şi fete, preşedintele AECSDM, autoarea, actriţa (Sophia Loren)).

Lipsa simetriei de gen transpare şi din această publicaţie, care prin conţinuturi şi mesaj se declară proeuropeană. "Fii tu însuţi – fii european" este unul dintre sloganuri *vs* principiile publicaţiei. Este însă destul de dificil să fii tu însuţi "într-o societate nouă" atunci cînd şi "un ziar nou" îi chestionează doar pe bărbaţi în probleme, indiferent de natura lor, pe care trebuie să le rezolvăm în timp împreună cu femeile. A se vedea sondajul realizat de o jurnalistă *Din ce cauză Republica Moldova rămîne în afara Uniunii Europene?*, p.6, în cadrul căruia au fost solicitate numai părerile a 7 bărbaţi. Sugestiv este şi materialul de la p.5, în care sînt expuse tezele de la masa rotundă cu aceeaşi temă a 5 experţi bărbaţi şi la sfîrşit a unei experte. Constatăm încă o dată că rolul decizional în majoritatea chestiunilor de stat este rezervat jumătăţii masculine. Viziunea lor contează, este decisivă, cealaltă jumătate, cu drepturi depline, fiind privată de şansa de a se pronunţa şi ignorată. Ea, de regulă, este *executorul hotărîrilor unilaterale şi nu complexe,* dacă s-ar ţine cont şi de perspectiva feminină ce ar completa-o pe cea masculină şi din care am avea

de cîştigat cu toţii. Relaţiile de parteneriat rămîn deocamdată un enunţ fără impact la cei tineri, pe care ne propunem să-i educăm în cheia valorilor europene, dacă media ne bombardează cu scheme clasice ce exprimă esenţa unei culturi monopoliste. Afirmaţia de mai sus se întemeiază şi pe o altă constatare ce derivă din felul *cum sînt prezentaţi bărbaţii şi femeile* şi *limbajul utilizat.* Formula de prezentare a unei persoane de gen masculin trimite practic întotdeauna la rolul şi funcţia publică pe care o deţine, subliniindu-se astfel importanţa şi valoarea individului. O femeie din aceeaşi sferă de activitate este prezentată, de cele mai multe ori, numai după nume şi prenume: spre exemplu "Premiul pentru întreaga activitate i-a fost acordat *scriitorului V. Vasilache*, iar *Aurica Borzin* a obţinut premiul pentru debut literar (subl.n., *Zilele culturii basarabene,* p.10); "Recent, editura timişoreană *Augusta* (care la sugestia *inimosului prozator şi critic literar Adrian Dinu Rachieru…*) a scos de sub tipar volumul de poezie *Nupţialul blestem*, semnat de Natalia Zagoreanu-Issa (subl.n., *Din însăşi sarea lacrimilor, versul...*, p.10).

În ceea ce priveşte limbajul, atestăm frecvent forma de masculin în desemnarea statusului profesional al femeilor atunci cînd avem şi femininul (*profesor* pentru *profesoară*, *cercetător* pentru *cercetătoare*, *expert* pentru *expertă* ş.a; cf. şi tabelele pentru celelalte publicaţii). Acest stereotip lingvistic trebuie depăşit pornind tocmai de la rolul complex pe care-l are limbajul alături de celelalte practici şi instituţii sociale în reflectarea, crearea şi menţinerea diviziunilor de gen în societate.

În *Făclia,* domeniul reflectat fiind învăţămîntul (rubricile *Impactul ideilor, Univers educativ, Cercetători străini despre istoria românilor, Destine, Admiterea-2004, De la Vest la Est),* configuraţia actanţială se prezintă astfel: 28 bărbaţi cu funcţii şi poziţii sociale înalte (doctorandul, consilier, ademicianul (V.Todorov), viceministru al Educaţiei, academician (H. Corbu), preşedintele AŞM (Gh. Duca), competitorul, membru corespondent al AŞM (A. Eşanu), rectorul ASEM (Gh.Belostecnic), directorul Corpului Păcii (Van Neufon), expert american, personalitate istorică (Mihai Viteazul), domn al Ţării Româneşti, istoricii (N. Iorga, A. D. Xenopol), domnitor al Moldovei (Ştefan Cel Mare), savant lingvist, profesorul (Anatol Ciobanu)) şi 17 femei (dr. hab. prof. univ., eleva/elevele, profesoară de menaj, metodist, specialist principal, directorul Liceului (Nadejda Nicolaev), colegele (Eugenia Bulgari + 4 nume tot de femei), voluntara Corpului Păcii, cetăţeana SUA, doamnele (X,Y, Z), profesoară, scriitoare şi jurnalistă (Ana Manole), şefa Secţiei Evaluare şi Acreditare, vicedirector Maternitatea, directorul CNEAS).

Şcoala ca instituţie ce socializează indirect şcolarii perpetuează totuşi prioritar modele şi valori tradiţionale de gen, deducem şi din publicaţia *Făclia.* Învăţătoarele şi profesoarele sînt agenţi educaţionali care *de facto* realizează procesul de instruire dirijat de bărbaţi. Ele sînt acelea care organizează activităţile extracurriculare, unde se implică mai mult elevele ce obţin şi majoritatea premiilor decernate de experţi sau membri ai juriului predominant masculin. Educaţia tehnologică este departajată în continuare pe criterii de sex: menajul sau legumicultura – pentru fete (cf. *Şcoala – locul unde-ţi ţeşi norocul,* p. 1), iar şofatul – pentru băieţi. Pînă şi exemplele utilizate la ore de cadrele didactice funcţionează în favoarea unor prejudecăţi distructive, după noi, în devenirea şi formarea personalităţii subiecţilor învăţării. Facem trimitere la articolul *Conflictul: pericol sau oportunitate (arta de a aplana un conflict*), p. 3, în care situaţiile conflictuale propuse de profesoară grupelor de elevi/eleve sînt foarte relevante pentru problema discutată, sub aspectul educaţiei de gen însă conturează o realitate distorsionată atît pentru băieţi cît şi pentru fete.

Băieţii se percep ca fiind *genul conflictual* din cele 7 exemple despre ei dintr-un număr total de 10. Petrică vorbeşte defectuos; Andrei nu învaţă şi un coleg îl califică ca fiind „tont"; Sergiu face cumpărăturile, iar un tip impertinent se comportă necorespunzător; Marcel şi Ionuţ nu vor să participe la aniversarea diriginţelui, pentru că acesta i-a atenţionat pe părinţii lor atunci cînd ei nu au procedat corect; Nicu îşi terorizează părinţii cerîndu-le să-i cumpere un „ordinator" etc. Ipostazele în care apar aceştia sînt negative – băieţi răi, agresivi, intoleranţi, necooperanţi, competitivi.

Cele 3 fete prezentate se înscriu prin atitudine şi comportament în registrul şi tiparul binecunoscut. Elena se face comodă în fotoliul din faţa televizorului şi este de neînduplecat să schimbe postul, pentru că vrea să vizioneze telenovela; Maria vrea să meargă cu prietenele la discotecă fiind susţinută de mama, iar tatăl îi interzice categoric, decizia finală aparţinîndu-i; Ana refuză s-o ajute pe mama la bucătărie, motivînd că are de învăţat şi apoi s-a furişat la televizor.

Este firesc ca interesele, opţiunile (valorile) tinerilor/tinerelor să fie diferite. Nu este însă scuzabil ca noi, dascălii, să încurajăm, prin activitatea noastră propriu-zisă, conţinuturile şi exemplele cu care venim în faţa lor ce propagă *inegalităţi de gen, etnice, confesionale,* ce îi marchează negativ pentru toată viaţa. „Cîtă conştiinţă, atîta dramă", afirmă un bine cunoscut erou camilpetrescian, adevăr pe care trebuie să-l reţinem, pentru că a educa corect viitorul cetăţean, cu multiple roluri în viaţa publică şi privată este o mare responsabilitate pe care trebuie să ne-o asumăm.

În revista *Clipa siderală* configuraţia actanţilor din rubricile "Atheneum", "Catedra scriitorului", "Binecuvîntare", "Cenacluri literare", "Gloria spiritului", "Catedra de Istoria românilor", "Eveniment", "Cărţi şi destine", "Vertebrele ochiului", "Paşi în evoluţia sinelui", "Laboratorul devenirii", "Laureaţi", "Copii

excepționali", împărțită pe *Bărbați* (16) și *Femei* (12), este mai redusă ca număr. Într-un singur articol actori ai evenimentului sînt doar bărbați, iar celelalte (22 la număr) se referă la ambele genuri sociale: bibliograful și culturologul român (N.Georgescu-Tista), magistrați, directorul școlii, secretatul General ONU (Kofi Annan), scriitorul și ziaristul, directorul revistei (Anton Bacalbașa), bărbații, frați, tata, domnitori (Ștefan cel Mare, M. Viteazul, D. Cantemir), oameni de vază ai neamului (Gh. Asachi, N. Iorga), profesoara, cercetătoarea, elevă, Înalta comisară ONU pentru drepturile omului (Mary Robinson), femeile, soția, mamă, gospodină, surori, învățătoarele, tinerele. Din acest considerent, autorii și autoarele utilizează cel mai des forma de plural masculin pentru a desemna anumite categorii din sfera învățămîntului (bărbați și femei deopotrivă: elevii, studenții, părinții, bunicii, profesorii, adolescenții, formatorii, managerii, adolescenții, preșcolarii etc.) sau substantive neutre (oameni, persoana). Această tendință am remarcat-o și în *Făclia*.

În aceasta din urmă, domeniile abordate sînt literatura, istoria și pictura. Personalitățile de vază, care reține imediat atenția, sînt totuși de gen masculin (poetul național (M. Eminescu), autorul (Al. Macedonski), scriitorul (T. Arghezi, L. Blaga, G. Coșbuc, N. Stănescu), idolul (M. Eminescu), criticul literar (N. Manolescu), colonelul (Al. I. Cuza), poeții (Ar. Suceveanu, Ion Hadârcă), dramaturgul (Friederic Dürrenmatt), pictorul (Picasso), maestrul dialogului poetic (Sogi), „cel mai mare poet al Japoniei" (Basho), scriitorul sud-american- (G. G. Marquez) ș.a., în total 18 actori).

Literatura ca formă de artă care reflectă realitatea obiectivă prin imagini artistice, preia, desigur, și asimetriile de gen. Cele 15 personaje feminine, cu excepția cîtorva nume cunoscute în domeniul literaturii (facem trimitere la poetele Iulia Hasdeu, Inga Mihailov, Angela Marinescu), editoarea (M. Mardare)), sînt niște anonime: „amică, autoarea, absolventa, studenta, eleva, doamna, premiantele, femeie, fiica, discipolă, profesor etc.".

Bărbații dețin rolul de experți și în acest domeniu (a se vedea sondajul despre rolul și locul lui M. Eminescu astăzi *Ne despărțim de Eminescu* unde au fost intervievați 6 bărbați și 3 femei, p. 2-4). Ei sînt membrii majoritari ai juriilor și moderatorii ședințelor sau concursurilor literare, la care participă detașat mai mult tinerele. Acestea și nu băieții manifestă o mai mare preocupare pentru creația literară și încearcă să se afirme, observăm din conținutul revistei și în special, din rubrica *Epistolaris*, unde au trimis scrisori 1 băiat și 12 fete.

În textele literare, poezia spre exemplu, eu-l liric este profesorul, copilul, "tata enervat", prietenul meu, copila. Bărbații scriitori sînt nume consacrate în literatura română (M. Eminescu, Al. Vlahuță, N. Costenco) sau universală (japonezii Sogi și Basho, elvețianul Friedrich Dürenmatt).

Poetele evocate (Iulia Hasdeu, Inga Mihailov, Angela Marinescu, Forugh-e Farrokhzad), deși cunoscute unui public mai îngust, reprezintă modele de autoare ce-și păstrează sensibilitatea feminină, dar se integrează unei viziuni moderne generale asupra lumii. Poezia Angelei Marinescu "directă, dură, dramatică, erotică, nonconformistă, ritualică" este percepută de criticii literari bărbați ca fiind "bărbătească", datorită faptului că poeta abordează în scrierile ei o "tonalitate joasă, un stil postmodern și o logică de fier".

Contrar așteptărilor culturale din partea unei autoare a scris și poeta iraniană Forugh-e Farrokhzad, al cărei curaj aflăm că a fost sancționat de adepții tradiției. Ea însă nu a cedat, și exemplul ei poate fi urmat de tinerele poete ca depășire a unui restricționism sexist în literatură, unde discursul feminin tot bărbații hotărăsc cum trebuie să fie. Este însă o mare greșeală și o nedreptate ca exponenții unui gen social să nu fie lăsați să se autodefinească și să-și determine prioritățile, valorile, oportunitățile, alții indicînd și decizînd pentru ei. Dacă nu explicăm de mici copiilor acest moment, există riscul ca *libertatea de alegere a individului* în general să rămînă o frumoasă poveste codificată încă mult timp pentru nivelul nostru de înțelegere și, respectiv, de trai.

Apariția pe piața moldovenească a revistei-magazin pentru femei *Aquarelle* este un cîștig pentru noi toți, pentru că oferă una dintre *puținele forme de solidaritate feminină, prin promovarea unei contraculturi feminine a experienței, a partajului, a proiectelor și dilemelor feminine*. Domeniile cultură și juridică (rubricile "Personaje", "Moda", "Viața personală", "Auto", "Carieră") sînt prezentate prin prisma realizărilor a 8 personaje femei, cum ar fi cîntăreața N. Barbu, stilista V. Radcenco, Miss-Moldova 2002, producătorul general NIT, autoare și prezentatoare D. Stratulat, general-maior în justiție Larisa Miculeț ș.a. cu nume generic de mamă, femeie, șoferiță, iar sectorul economic – numai de actori bărbați (6 la număr): președintele Federației de Modă a Moldovei, Fondator (M. Titov), businessman, întreprinzător, lider, sponsor, frizer "number one" (V. Gorbaciov). În subiectele referitoare la viața privată (rubricile "Distracție", "Sacvoiaj", "Viața personală") constatăm o asimetrie de gen rar întîlnită – cîte 5 actori: mamă, scriitoare, director de magazin, DJ, regizor (Viorica Meșina), pe de o parte, și soț, scriitor, manager, regizor (Sergiu Prodan), deputat în Parlament (V. Morev), pe de altă parte.

În topul grilei de conținuturi din *Aquarelle* se situează sfaturile, sugestiile practice și utile oricărei femei pentru a-și căuta un loc de muncă, etapele de angajare și redactarea unui CV complet și relevant; pentru a face o reparație calitativă în apartament; pentru mama care trebuie să-și facă din copil un prieten și să-l familiarizeze cu preocupările, mediul său profesional ca acesta să n-o perceapă doar ca "mamă" cu obligații limitate la viața de

familie; pentru femeile pasionate de automobile; pentru a deosebi pietrele preţioase de imitaţii sau falsuri; secrete ale reuşitei în business-ul mic şi, desigur, multe recomandări din partea specialiştilor referitoare la coafură, machiaj, întinerire, diete supereficiente, exerciţii de întreţinere, contracepţie, accesorii sexuale etc.

Reportaje, sfaturi practice, inserţii publicitare, totul în această publicaţie incită la înfrumuseţare, la asocierea feminităţii cu frumuseţea, stimulînd o atitudine de consum al frumuseţii. Şi *Aquarelle*, ca şi alte reviste pentru femei din alte ţări, se "situează sub semnul joncţiunii paradoxale *double bind*, care însoţeşte întreaga existenţă feminină: editorii fac un pas înainte, definind puterea şi realizările femeilor în bastioane feminine (sport, management, afaceri), dar sînt constrînşi de publicitate, de presiunea industriilor cosmetice să facă un pas îndărăt, prin promovarea constantă a mitului frumuseţii" (Otilia Dragomir, 2002, p. 60-61)[9].

Lista recomandărilor şi a sfaturilor este încununată de 2 materiale care urmează după paginile în care femeile sînt încurajate să fie independente, să-şi deschidă propria afacere şi să obţină rezultate bune, într-un cuvînt servesc cauza femeilor. *Cum să educi într-un bărbat sponsorul* şi *Cum să storci bani dintr-un bărbat* nu sînt altceva decît nişte trucuri ieftine de manipulare a bărbaţilor pentru a-i tapa de bani. Ce virtuţi cultivă ele? Şiretenie, linguşire, meschinărie, dar şi dependenţă, supunere, umilinţă – trăsături şi comportament specific spoliatoarelor, şi nu femeilor, "sigure pe sine", cărora li se adresează editoarea.

Asemenea pagini nu numai că frustrează, ci, într-adevăr, te fac să reflectezi asupra principiilor morale promovate de revistă. Mai mult ca atît, parcurgînd iniţial doar coperta, descoperi un mesaj contradictoriu evidenţiat prin 2 titluri aflate în imediata apropiere. Pe de o parte, avem *Clubul carieristelor* (determinativ cu o conotaţie negativă), reprezentat de 2 doamne care au reuşit în plan profesional şi pot servi drept modele de perseverenţă, competenţă, voinţă, profesionalism, independenţă financiară, iar pe de altă parte, într-o opoziţie dezarmantă, aceloraşi cititoare li se oferă un contramodel de femeie (refuzăm s-o definim), care este pregătită metodic prin sfaturi de genul *Cum să storci bani dintr-un bărbat*.

O *abordare conceptuală contradictorie* atestăm şi în articolul *Советы безумной матери*, p. 28-29. A îmbina creşterea unui copil cu slujba este imposibil, afirmă autoarea la început, fiindcă „aceste noţiuni, în principiu sînt incompatibile", şi tot ea, pe la jumătatea expunerii, îndeamnă cititoarele: „Chiar dacă, mulţumită soţului sau părinţilor, sînteţi asigurată material, totuşi străduiţi-vă să vă angajaţi la serviciu. Altfel, văzîndu-vă permanent sau la bucătărie, sau cu aspiratorul, sau cu genţile de produse, copilul va începe s-o perceapă pe mama ca pe o servitoare de casă, şi nu ca pe o personalitate valoroasă, multilateral dezvoltată şi creativă".

Surprinde neplăcut pe alocuri *limbajul* şi *formulările jurnalistelor* care, din start, minimalizează potenţialul intelectual al „carieristelor" intervievate ("Nu ne-am propus să-i speriem pe oaspeţi noştri cu discuţii savante", p. 16) sau al cititoarelor, în general, invitate să participe la un concurs ("am decis să nu organizăm probe de inteligenţă", p. 26).

Informaţia inserată la rubrica "Personaje" despre Nătăliţa Barbu şi Mihail Titov este destul de sugestivă sub aspectul *discursului feminin* asociat, de regulă, şi confirmat aici domeniului privat (probleme personale: prima dragoste, preferinţele, idealurile, cumpărăturile, bărbaţii etc.) *vs discursului masculin* circumscris vieţii publice.

Interviul cu M Titov, reprezentantul general al Green Hills Invest Holding şi V. Morev, deputat în parlament, sînt citabile în sensul perspectivei liderilor masculini asupra locului şi rolului femeii de astăzi în societate (cf. şi *Egaliatea genurilor în Republica Moldova (viziunea liderilor. Studiu sociologic, 2002)*),[10] care transpare foarte clar din viziunea lor declarat patriarhală asupra problemei.

Opusă acesteia este părerea soţilor Viorica Meşină şi Sergiu Prodan, ambii regizori de film, cunoscuţi după pelicula „Patul lui Procust", care prin cuplul lor demonstrează armonia şi reuşita unei relaţii adevărate de parteneriat între soţi (cf. articolul *Împreună*, p. 80-83). Relaţiile de gen, de muncă şi stil de viaţă în general trebuie restructurate, revalorizate şi realizate, aşadar, colaborativ şi cooperant şi nu competitiv (ca scop în sine), pentru a nu idolatriza doar o jumătate din omenire, iar pe cealaltă s-o punem în slujba celei dintîi. Prejudecăţile trebuie înlăturate nu cu obstinaţie sau stînd în expectativă, ci printr-un *dialog constructiv, echilibrat, argumentat,* aşa încît femeile să nu-i conceapă pe bărbaţi ca adversari şi invers.

Rolul mass-media în *educaţia de gen* este, alături de alte instituţii sociale, unul hotărîtor. Şi dacă analiza conţinutului mediatic şi a imaginilor a pus în evidenţă persistenţa unor reprezentări feminine şi masculine tradiţionale, conservatorismul lingvistic, această situaţie se explică nu numai prin realităţile istorice, social-economice şi culturale specifice din Republica Moldova, ci şi prin slaba conştientizare de către producătorii media a problemei discutate şi, mai cu seamă, a impactului ei asupra generaţiei în devenire.

[9] Brădeanu, Adina Dragomir, Otilia (coord.), Frumuşani, Rovenţa Daniela, Surugiu, Romina, *Femei, cuvinte şi imagini. Perpective feministe*, Editura "Polirom", Iaşi, 2002, p. 60-61.

[10] *Egaliatea genurilor în Republica Moldova (viziunea liderilor). Studiu socoilogic,* Editura "Pontos", Chişinău, 2002.

Reforma învățământului



Sorin **CRISTEA**

Universitatea București

Reforma învățământului reprezintă un tip de schimbare pedagogică superioară care implică transformarea *globală* a *sistemului* la nivel de *finalități*, *structură*, *conținut*. Este deosebită de *schimbările pedagogice curente* inițiate de profesori și manageri școlari în cadrul procesului de învățământ pentru perfecționarea unor conținuturi (programe și manuale), metode și forme de instruire, construcții școlare, resurse de formare a formatorilor etc. Pe de altă parte, reușita reformei este probată, în ultima instanță, prin afirmarea noilor finalități, structuri și conținuturi la nivelul practicii didactice, în contextul procesului de învățământ.

Cauzele care impun proiectarea și realizarea ***reformei învățământului*** angajează două categorii de *factori*, care marchează evoluția istorică a societății și a școlii și fenomenul de "criză mondială a educației".

Evoluția istorică a societății și a școlii determină apariția ciclică a unor contradicții la nivelul structurii sistemului de învățământ intrat în regres sau în discordanță cu anumite tendințe și exigențe înnoitoare angajate deja la nivel global, în plan cultural, politic, economic. În esență, aceste contradicții apar ca urmare a dinamicii sociale în avans față de structurile sistemelor de învățământ, care sînt prin tradiție mai rigide și chiar mai conservatoare. Reformele inițiate pentru crearea sistemelor moderne de învățământ, în perioada plasată convențional între cea de-a doua jumătate a secolului XIX – prima jumătate a secolului XX, sînt semnificative în acest sens. În mod analogic, fenomenul este valabil și în cazul sistemelor postmoderne de învățământ lansate în cea de-a doua jumătate a secolului XX, care implică restructurarea școlii în contextul tranziției de la *societatea industrializată* spre *societatea postindustrială* în contextul unui nou model de dezvoltare culturală, economică, politică etc.

"Criza mondială a educației" reprezintă cauza fundamentală a reformelor școlare contemporane, multiplicate practic, după 1950-1960, în toate țările lumii. Reformele au de rezolvat următoarele *contradicții* existente între: afluxul candidaților la studii și penuria resurselor pedagogice de calitate; costurile reale ridicate/pe elev, student etc., angajate la "intrare" și rezultatele constatate la "ieșire", aflate sub nivelul cheltuielilor; rigiditatea structurilor interne și dinamica extrem de mobilă și de flexibilă a cerințelor externe, valabile la nivelul sistemului social global; conservatorismul cadrelor didactice și cerințele de perfecționare continuă a activității la nivelul sistemului și al procesului de învățământ (vezi Philip, H., Coombs, *La crise mondiale de l'éducation*, PUF, Paris, 1968, pag. 240-243).

În condițiile anilor 1980, "criza afectează ansamblul societății și al economiei, nu numai educația". În consecință, soluțiile de tip reformator implică adaptarea și ajustarea permanentă a acțiunilor învățământului în raport de societate și ale societății în raport de învățământ (vezi Philip H.Coombs, *La crise mondiale de l'éducation*, De Boeck Université, Bruxelles, 1989).

Tipurile de reforme proiectate și realizate la nivelul sistemelor moderne de învățământ pot fi delimitate în funcție de modul de abordare a celor două categorii de factori prezentați anterior.

Reformele întreprinse în prima jumătate a secolului XX, denumite adesea "reforme naționale", sînt caracterizate prin următoarele tendințe: adaptarea, uneori întîrziată, la transformările ample, declanșate la nivel social; desfășurarea spontană, fără o planificare

metodică a schimbărilor pedagogice dorite sau necesare; modificarea parţială a structurii sistemului, acţionînd "pe rînd la nivelul învăţămîntului primar, secundar, profesional etc.", cu reluarea ciclului după 1-2 generaţii; orientarea prioritară spre "prelungirea învăţămîntului elementar cu 1-2 ani" (vezi Cezar Bîrzea, *Reforme de învăţămînt contemporane,* EDP, Bucureşti, 1976, pag.14, 15).

Reformele realizate în a doua jumătate a secolului XX, apreciate adesea ca "reforme globale", sînt caracterizate prin următoarele mutaţii esenţiale: orientarea spre transformări globale, cu efecte funcţionale la toate nivelurile sistemului; dobîndirea unui caracter universal, confirmat prin faptul că în această perioadă toate ţările lumii au realizat reforme; instituţionalizarea schimbării prin activitatea unor "servicii specializate" în reorganizarea sistemului de învăţămînt.

Reformele educaţiei, realizate în a doua jumătate a secolului XX, determinate de amploarea transformărilor înregistrate la nivel social global, în diferite contexte geo-politice şi pedagogice, acoperă două etape distincte:

- *etapa 1950-1975*, caracterizată prin contradicţia existentă între "dezvoltarea cantitativă a mijloacelor" şi abordarea insuficientă a aspectelor calitative ale schimbării educaţionale (*Les réformes de l'éducation: experiences et perspectives*, UNESCO, Paris, 1980, pag.104, 105);
- *etapa 1975-1990*, caracterizată prin "transformări mai adînci" care vizează "însăşi structurile educaţiei", ca urmare a imposibilităţii menţinerii unor soluţii cantitative, proprii fazelor de creştere economică (Jean Thomas, *Marile probleme ale educaţiei în lume*, EDP, Bucureşti, 1977, pag. 94,95).

Reformele şcolare proiectate şi realizate în anii 1980-1990, desfăşurate în condiţii de criză generalizată, urmăresc trecerea de la "expansiunea cantitativă" spre "soluţiile calitative". Sînt conturate următoarele linii de politică a educaţiei: orientarea spre schimbări macrostructurale care vizează perfecţionarea continuă a raporturilor dintre sistemul social global – sistemul de educaţie – procesul de învăţămînt; respectarea "limitelor de creştere", respectiv a faptului că, *în mod obiectiv*, "bugetele pentru educaţie nu vor putea creşte în viitor ca în trecut"; prelungirea pînă la vîrsta de 16 ani a "şcolii de bază", susţinută pedagogic, psihologic şi social de "trunchiul comun de cultură generală"; diversificarea învăţămîntului postobligatoriu, după vîrsta de 16 ani, în vederea creşterii şanselor de acces în învăţămîntul superior şi a posibilităţilor reale de integrare socioprofesională a absolvenţilor (vezi Jacques, Lesourne, *Education et societé. Les defis de l'an 2000*, La Decouverte/ Le monde, Paris, 1988, pag.86-87, 98).

Reformele realizate în ţările dezvoltate confirmă esenţa schimbărilor întreprinse care au vizat "modificarea intenţionată şi profundă a sistemului de învăţămînt conform unei politici educative determinată pe termen lung", cu o problematică centrată asupra: finalităţilor, structurilor, managementului pedagogic, *curriculumului*, formării cadrelor didactice (vezi *Dix annees de reformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union europeenne, 1984-1994*, Eurydice, Bruxelles, 1997, pag.7-8).

Reformele în ţările aflate în tranziţie confirmă tipologia reformelor cu adaptări dependente de momentul declanşării procesului sau de gradul de avansare sau de întîrziere a acestuia. Asemenea situaţii particulare explică şi tendinţa *ideologizării* subiectului, prezentă uneori sub formule aflate în contradicţie cu însăşi definiţia conceptului de *reformă – restructurare*, inovare structurală şi sistemică ("reformă de corecţie", "reformă de infuzie", "reformă de modernizare").

Activitatea pedagogică şi socială complexă de ***proiectare a reformei educaţiei/învăţămîntului*** angajează respectarea următoarelor *principii metodologice*:

a) Principiul *abordării globale a schimbării sistemului de învăţămînt* vizează corelaţia funcţională necesară între *noile finalităţi – noua structură de organizare*/niveluri, trepte, cicluri; managementul resurselor) – *noul curriculum* (obiective generale care orientează proiectarea planului de învăţămînt; obiective specifice care orientează proiectarea *conţinutului – metodologiei – evaluării* pe niveluri, trepte, ani de învăţămînt; discipline de învăţămînt; dimensiuni, forme ale instruirii).

b) *Principiul restructurării inovatoare a sistemului de învăţămînt* evidenţiază direcţia principală de evoluţie a schimbării pedagogice reformatoare – "reproducţia lărgită care caută echilibrul unor noi relaţii structurale interne între diferitele tipuri şi niveluri de şcolarizare" reflectate la nivelul "unei practici educaţionale adecvate" (Lazăr Vlăsceanu, *Decizie şi inovaţie în învăţămînt*, EDP, Bucureşi, 1979, pag. 34).

c) *Principiul proiectării prospective a schimbării la nivelul sistemului de învăţămînt* evidenţiază fundamentele *psihologice* (vezi logica viitorologică), *sociologice* (vezi dialectica raporturilor dintre "centralizare" şi "descentralizare") şi *filozofice* ale reformei (vezi rezolvarea contradicţiei dintre tendinţa elaborării relativ rapide a conceptului reformei şi tendinţa prelungirii etapelor de implementare a reformei).

d) *Principiul acceptării paradigmei de schimbare a sistemului de învăţămînt la nivelul întregii comunităţi ştiinţifice* orientează activitatea de cercetare – necesară pentru rezolvarea dezechilibrelor funcţionale constatate la nivel structural – la nivelul unui *model exemplar* care

include: stabilirea *premiselor*; definitivarea *conceptelor* de *bază* şi *operaţionale*; *elaborarea proiectului reformei*, care vizează *noile finalităţi - noua structură - noul curriculum* (vezi Sorin Cristea, Fundamentele pedagogice ale reformei învăţământului, EDP, 1994; *Dicţionar de pedagogie*, Litera, Chişinău, 2000).

Planificarea calitativă a reformei *educaţiei/ învăţământului* presupune asumarea unor *decizii* în cadrul următoarelor *demersuri sociale*:

- *demersul normativ*, care angajează decizia macrostructurală, stabilită la cel mai înalt nivel al deciziei de politică a educaţiei;
- *demersul strategic*, care angajează decizia ştiinţifică, stabilită la nivelul comunităţii ştiinţifice pedagogice prin elaborarea *conceptului reformei* (premise – concepte – proiect – programe);
- *demersul operaţional*, care angajează deciziile punctuale (corecţie, infuzie, perfecţionare), aplicabile imediat sau pe termen mediu şi lung, şi deciziile de ajustare structurală a conceptului reformei rezultate din dezbaterea acestuia la nivelul comunităţii educative naţionale, teritoriale, locale;
- *demersul administrativ*, care angajează traducerea conceptului reformei – ajustat structural în urma dezbaterilor iniţiate la scară socială – la nivel juridic prin elaborarea *Legii Reformei Educaţiei/Învăţământului* şi a *Regulamentelor* necesare pentru aplicarea acesteia.

Modelul de proiectare *a reformei/învăţământului*, *propus de UNESCO* angajează parcurgerea următoarelor 12 *etape*: a) constituirea Comitetului de Iniţiativă a Reformei; b) lansarea comenzilor de cercetare; c) elaborarea proiectului de reformă pe baza unui *document filozofico-pedagogic* cu valoare naţională; d) transformarea Comitetului de Iniţiativă în Consiliul Naţional pentru Reformă, responsabil de elaborarea proiectului reformei; e) publicarea proiectului reformei; f) dezbaterea proiectului, la nivelul comunităţii cu respectarea criteriilor epistemologice aflate la baza acestuia; g) constituirea *şcolilor-pilot*, unde urmează să fie aplicate şi evaluate noile programe şcolare; h) lansarea activităţii de elaborare a noului plan de învăţământ, a noilor programe şi manuale şcolare; i) formarea formatorilor în spiritul reformei; j) informarea şi formarea continuă a personalului didactic; k) introducerea transformărilor de conţinut, tehnologie didactică, evaluare formativă, management pedagogic; l) evaluarea periodică a rezultatelor cu ajutorul agenţilor reformei (vezi George Văideanu, *UNESCO-50-EDUCAŢIE*, EDP, Bucureşti, 1996, pag. 70-76).

Summary

The present issue of the journal discusses the Educational Reform in the Republic of Moldova. The straw polls organized with the participation of the specialists in the field: teachers, high-school students, reflects a vivid necessity to continue this process. "The adjustment of our educational system to the European one is must today", as it has been mentioned by the Ministry of Education in the given interview. The columns presented under the reforms issue approaches the following aspects:

- Elaborating the political doctrine of the education in the Republic of Moldova.
- Integrating the high education system in the European space.
- School autonomy and redimentioning the Educational System.
- Involving the local community in the school's life.

Some titles refer to the evaluation of the school results issue, from the participative and formative perspectives. Other issues tackled: teacher training, integration of children with disabilities in the secondary school, school mediation, the quality of the curriculum implementation, the role of the parents in education, etc.

Also, the other columns refer to the development of the critical thinking skills within the History, Latin language and Romanian language classes.

Aşteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depăşească opt pagini, dactilografiate la două rînduri.
Redacţia nu recenzează şi nu restituie materialele nepublicate.
Responsabilitatea pentru corectitudinea şi veridicitatea conţinutului materialelor prezentate revine semnatarilor.
Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacţiei.