Revistă de teorie şi practică educaţională a Centrului Educaţional "PRO DIDACTICA" Nr. 4-5 (20-21), 2003

Colegiul de redacţie:

Silvia **BARBAROV**
Svetlana **BELEAEVA**
Nina **BERNAZ**
Viorica **BOLOCAN**
Olga **COSOVAN**
Nadia **CRISTEA**
Otilia **DANDARA**
Viorica **GORAŞ-POSTICĂ**
Liliana **NICOLAESCU-ONOFREI**
Vlad **PÂSLARU**
Carolina **PLATON**
Igor **POVAR**
Nicolae **PRODAN**

Echipa redacţională:

Redactor-şef:
Nadia **Cristea**

Secretar general de redacţie:
Victor **Koroli**

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, Chişinău

Revista apare cu sprijinul
Fundaţiei SOROS-Moldova

Adresa redacţiei:

str. Armenească, 16/2, Chişinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: 542976
fax: 544199
E-Mail: didacticapro@cepd.soros.md
www.cepd.soros.md/DidacticaPro

© *Copyright* Centrul Educaţional
PRO DIDACTICA

CUPRINS

RUBRICA REDACTORULUI

Nadia Cristea
Argument 3

CURRICULUM VITAE

Liceul român-englez "Mircea Eliade" 4
Liceul Teoretic rus "Petru Movilă" 4
Liceul Teoretic bulgar "Vasil Levski" 5
Liceul rus "Nicolai Gogol" 7
Liceul Teoretic nr. 2 din Vulcăneşti 7
Şcoala medie nr. 15 din mun. Chişinău 8
Liceul moldo-turc din mun. Chişinău 9

QUO VADIS?

Masa rotundă: "Şcoala şi noile abordări ale dialogului intercultural" 10
Constantin Cojocaru, Natalia Şevciuc
Şcoala şi comunicarea interetnică 17
Silvia Posternac
Motive şi condiţii avansate de elevii alolingvi pentru învăţarea limbii şi literaturii române 19
Tatiana Socolov
Rolul toleranţei în soluţionarea problemelor comunitare 23

EX CATHEDRA

Constantin Cucoş
Pluralismul valoric şi exigenţele educaţiei interculturale 28
Vlad Pâslaru
Integrarea socială a conlocuitorilor de alte etnii prin educaţie şi învăţământ 32
Svetlana Rusnac, Demri Shaol
Cîteva aspecte ale educaţiei interculturale 38
Emil Stan
"Moartea pedagogiei?" 42

RUBRICA EDUCATORULUI

Adelina Iacob
Arta gestionării emoţiilor – o provocare pentru învăţământul modern 47
Gabriel Albu
Iubirea tatălui şi educaţia copiilor 49

MAPAMOND PEDAGOGIC

Iulia Caproş
Educaţia interculturală în Ecuador 54
Svetlana Korolevski
O săptămînă la Praga sau cum să învăţăm toleranţa 57

DOCENDO DISCIMUS

Constantin Chiciuc
Dezvoltarea gîndirii analogice în predarea matematicii 59
Tatiana Gheorghiţă
Instruirea asistată pe calculator – o formă de învăţare eficientă a limbii române 62
Liliana Vicol
Rolul monitorului-îndrumător în instituţia de învăţământ superior 65

RETROSPECTIVE PEDAGOGICE

Mihaela Suditu
Actualitatea lui John Dewey: relecturi educaţionale în opera "Şcolile de mîine" **68**

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Loretta Handrabura, Alina Handrabura
Despre fundamentele româneşti ale unor principii didactice actuale **71**
Ludmila Ursu
Aplicarea tehnicilor LSDGC. Soluţii la unele probleme de ordin acţional **73**
Luminiţa Tiuliuliuc
Refining Critical Thinking and Writing Skills **75**
Tatiana Cartaleanu
***Pagina de jurnal:* evocarea unei experienţe personale** **77**
Olga Cosovan
Asociază! **79**
Tatiana Rusuleac
***Clustering*-ul – o tehnică eficientă şi motivatorie (aplicaţii pentru întrunirea matematică primară)** **81**
Angela Solcan
Dezvoltarea competenţelor comunicative de limbă străină la studenţi prin intermediul situaţiei-problemă **84**
Anatol Negruţă
Conflictele din şcoală şi soluţionarea lor **87**
Oleg Bursuc
Abordări prospective ale procesului de evaluare educaţională **90**
Simona Eftimie
"Toţi egali, toţi diferiţi". Pledoarie pentru o şcoală a diversităţii **95**

DICŢIONAR

Sorin Cristea
Educaţia interculturală **98**

SUMMARY **100**

EX LIBRIS (rubrică realizată de Svetlana Korolevski) ..... **coperta III**

Argument



Nadia **CRISTEA**

revista DIDACTICA PRO...

Educaţia pentru toleranţă, alteritate capătă oare un nou sens la început de secol XXI sau este doar o nouă interpretare a ceea ce spune Scriptura: ,,Să iubeşti pe aproapele tău ca pe tine însuţi"? Acest îndemn biblic cuprinde esenţa comportamentului uman. Realitatea ne impune să revenim şi să reflectăm asupra acestei legităţi milenare şi să recunoaştem că nici chiar velocitatea timpului nu a diminuat ponderea reală a Scripturii.

Ritmul ameţitor al dezvoltării a creat noi condiţii de comunicare; ne-am pomenit în faţă cu o ,,paletă" intensiv şi divers colorată de oameni, popoare, obiceiuri, moravuri... Nu este acelaşi lucru să le studiezi din cărţi sau să te afli în contact direct cu reprezentanţi ai acestor culturi, mentalităţi, religii...

Dacă e să fim sinceri cu noi, ne cuprinde, uneori, frica de necunoscut, teama de a ne pierde identitatea. Acest sentiment de frustrare este însă insignifiant în raport cu satisfacţia ce o avem de la nenumăratele prietenii adunate pe parcursul vieţii, de la împlinirile ce ni le-au adus relaţiile cu exponenţii diferitelor etnii. Cunoscîndu-i pe alţii, ne cunoaştem mai bine pe noi. Şi dacă în urma acestor contacte nu ne-am pierdut propria identitate, aceasta datorită faptului că o aveam redutabilă ori ,,ce e val ca valul trece...".

Conexiuni voite sau întîmplătoare reliefează valoarea umană a fiecăruia dintre noi, conştientizîndu-ne originalitatea şi semnificaţia integrităţii. Privindu-se prin lentilele altei culturi, oamenii obţin mai multă înţelegere a propriei persoane, ceea ce conduce la completarea şi deplinătatea vieţii.

Dialogul cultural este un schimb valoric care nu se produce uşor. El presupune o complexă interacţiune a mentalităţilor, concepţiilor, idealurilor, creînd multiple perspective de dezvoltare. Ca orice alt fenomen, comunicarea interculturală se învaţă şi are ca obiectiv ,,cultivarea receptivităţii faţă de diferenţă, integrarea optimă a noutăţii valorice, mărirea permisivităţii faţă de alteritate, formarea unei competenţe interculturale" *(Cucoş, C., Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale).*

Valorile supreme ale moralei rămîn a fi regulile de aur ce vor ghida (ca totdeauna) societatea noastră. Căutînd propria bunăstare şi fericire, vom respecta stilul de viaţă al fiecărui om, dînd dovadă de responsabilitate şi empatie; vom admite că şi ceilalţi caută acelaşi lucru, acceptînd principiul universalităţii ca ceva firesc.

Pînă unde poate fi admisă toleranţa fără a se pierde coeziunea socială?

La nivelul societăţii se poate tolera diversitatea persoanelor, grupurilor şi comunităţilor, dacă nu este încălcat echilibrul dintre unitate şi diversitate, dintre acceptarea diferenţelor individuale şi angajamentul tuturor cetăţenilor de a promova valorile şi principiile fundamentale ale democraţiei.

Idealul spre care trebuie să tindem îl constituie armonizarea relaţiilor prin crearea unor punţi de spirit ce ar conjuga cerinţele societăţii cu doleanţele fiecăruia în parte.

Unul dintre obiectivele educaţiei interculturale îl constituie pregătirea tinerei generaţii în spiritul toleranţei faţă de diversitatea etnică, culturală, religioasă. Am efectuat un mini-sondaj de opinie cu participarea unor directori şi cadre didactice din licee şi şcoli în care învaţă elevi de diferite naţionalităţi, în ideea de a afla cum se aplică principiile educaţiei interculturale în procesul de învăţământ din cadrul acestor instituţii.

Liceul român-englez "Mircea Eliade"

Educaţia interculturală este un demers ce vizează persoane de diferite naţionalităţi care trăiesc alături şi activează în comun, obiectivele de bază fiind multiculturalismul şi plurilingvismul.

În Liceul *M.Eliade* învaţă copii de diferite naţionalităţi, un rol important jucînd toleranţa şi disponibilitatea de a se înţelege unul pe altul. Dezideratul de integrare europeană, în plan educaţional, se realizează prin cunoaşterea limbilor de circulaţie europeană, prin transmiterea valorilor culturale comune. Rolul părinţilor şi al cadrelor didactice în promovarea politicii educaţionale este unul de esenţă, care conduce la dispariţia conflictelor şi la integrarea tuturor elevilor în viaţa liceului.

Elvira GRÎU, director

Liceul Teoretic rus "Petru Movilă"

A trecut furtunosul şi controversatul secol XX – epoca încetăţenirii drepturilor omului, a pluralismului politic şi cultural, a afirmării naţiunilor şi începutului integrării la nivel mondial, dar şi epoca care a generat asemenea apariţii monstruoase ca totalitarismul, fascismul, nazismul. Şi astăzi se fac auzite în lume pornirile/dispoziţiile rasiste, religios-extremiste, profasciste. Această problemă este extrem de actuală şi pentru Republica Moldova – o ţară multinaţională, multiculturală. Din păcate, intoleranţa, promovată prin mijloacele mass-media, prin mediul social, uneori destul de agresiv, ajunge şi la copii.

Poate şcoala să se opună acestui proces? În opinia noastră, nu numai că poate, dar şi trebuie! O sarcină dintre cele mai stringente o constituie îndrumarea copilului spre valorile general umane. Predispoziţiile naţionaliste conţin în sine şi un imens potenţial antiuman, mizantropic, de aceea este deosebit de important să găsim resorturi eficiente de educare a copiilor în spiritul toleranţei şi respectului reciproc.

Educaţia interculturală, în concepţia noastră, înseamnă, în primul rînd, educarea toleranţei interculturale. Prin toleranţă înţelegem capacitatea de a-l accepta pe celălalt ca pe un purtător/exponent al altor valori, al altui mod de a gîndi, al altor forme de comportament; conştientizarea dreptului de a fi altfel, diferit, accentuarea acestei diferenţe; capacitatea de a-l vedea pe celălalt "din interior", de a trata lumea din ambele puncte de vedere: al meu şi al celuilalt. De notat că, atunci cînd vorbim despre toleranţă interculturală, termenul *cultură* capătă o conotaţie foarte vastă, prin comunitate culturală înţelegîndu-se grupuri cu însemne etnice, confesionale, gender, de vîrstă, patrimoniale, particularităţi fizice sau intelectuale, preocupări şi interese comune etc.

Considerăm că educarea toleranţei interculturale este oportună încă la vîrsta copilăriei. Anume la această etapă a vieţii se conturează identitatea culturală a omului şi, respectiv, creşte interesul faţă de problemele apartenenţei culturale. Anume acum căutarea unui rol social acceptabil, dorinţa de comunicare dincolo de anturajul apropiat, necesitatea autoafirmării în raport cu lumea înconjurătoare trezesc interesul copilului pentru alte culturi. În această fază a vieţii se formează baza comportamentului

social de mai departe al personalităţii, inclusiv predispoziţia pentru empatie sau conflict, atitudinea pozitivă sau negativă faţă de celălalt. Psihologii consideră că la etapa respectivă devine deosebit de important propriul punct de vedere al copilului.

În opinia noastră, un aspect esenţial îl constituie rolul pedagogului în educarea unei personalităţi tolerante. Este dificil să ne imaginăm că un învăţător intolerant va putea educa copilul (elevul) în spiritul toleranţei faţă de alte persoane şi alte culturi. Modalităţile de formare a unei personalităţi tolerante vor fi eficiente numai atunci, cînd vor fi realizate de un pedagog capabil să înţeleagă specificul copilului în dialogul lui cu altă cultură. În această ordine de idei, organizăm cu profesorii, diriginţii conferinţe, mese rotunde, seminarii etc., care permit celor implicaţi să perceapă şi să cunoască paşii concreţi, necesari a fi întreprinşi în educarea unei personalităţi tolerante (spre exemplu, masa rotundă *Cum să educăm un om tolerant?*, seminarul teoretic *Modalităţi de educare a unei personalităţi tolerante* etc.).

Nu sîntem părtaşi ai ideii că pentru cultivarea toleranţei interculturale este necesar a-i familiariza pe elevi cu diverse culturi, studiindu-le în detaliu. Pentru a-ţi forma o părere despre valoarea unei culturi, alături de celelalte, despre dreptul acesteia la existenţă şi respect nu este obligatoriu să o studiezi în profunzime. Prioritară în activitatea profesorului va fi nu atît transmiterea cunoştinţelor despre alte culturi, cît formarea atitudinii pozitive a elevilor faţă de acestea. Pentru dezvoltarea toleranţei interculturale sînt binevenite întîlnirile cu alte culturi în medii special organizate, atractive şi valoroase sau cu reprezentanţi ai altor etnii, în cadrul unor excursii, expediţii etc. Practic, toţi diriginţii din liceul nostru organizează anual pentru clasa respectivă (sau pentru cîteva) 2-3 excursii în republică sau chiar peste hotarele ei. A fost creată o *Şcoală a supravieţuirii*, membrii căreia, sub conducerea experimentaţilor pedagogi-instructori V.A. Lanşciakova, V.M. Barber, V. Vorobiova, participă permanent la marşuri turistice, expediţii etnografice, învaţă şi se odihnesc în cadrul şcolilor de vară.

O mare pondere o au şi activităţile extraşcolare, copiii încadrîndu-se cu plăcere în numeroase cercuri. Sînt desfăşurate diverse festivaluri, concursuri naţionale şi internaţionale, în cadrul cărora copiii şi profesorii vin în contact nemijlocit cu exponenţi ai altor culturi. De exemplu, ansamblul de dansuri *Confeti* (conducător artistic E.A. Mazur) a obţinut premiul I la concursul de dans modern din or. Lvov.

Contactul elevilor noştri cu reprezentanţi ai celorlalte culturi are loc şi graţie literaturii artistice, prin intermediul căreia se iniţiază în valorile prioritare ale acestora, în modul de gîndire şi comportamentul oamenilor. Această posibilitate li se oferă, de asemenea, la orele de istorie, limbi străine, limba română, geografie şi la cele de clasă, cînd pedagogul discută pe îndelete cu copiii despre problema înţelegerii celorlalţi. Pentru ca întîlnirea cu o altă cultură, într-o sală de studii, să devină la fel de interesantă şi atractivă, ca şi într-un mediu natural, profesorii noştri utilizează metode interactive: training-uri, lucrul în grup. Activităţile date presupun orientarea copilului spre valorile nonviolenţei, toleranţei, echităţii, legalităţii ca bază morală a comportamentului în cazul conflictelor sociale şi ca principiu al soluţionării constructive a acestora; dezvoltarea gîndirii critice, a deprinderilor de autoorganizare, de lucru în grup, a capacităţii de a întreţine un dialog şi de a şti să-ţi argumentezi propriul punct de vedere, de a opina eficient şi adecvat, de a aprecia o altă părere. Elevul îşi va forma în felul acesta o viziune veridică despre societate, aşa cum este ea în realitate, adică fragilă, instabilă, revendicînd o atitudine atentă, delicată, tolerantă. Foarte eficiente şi destul de interesante au fost pentru elevi următoarele acţiuni: *Dreptul de a nu fi ca ceilalţi*; *Prezentarea subculturilor*; *Etnie. Naţiune. Relaţii interetnice*; *Diversitatea naţiunilor face lumea mai bogată?*, *Declaraţia dezvoltării noastre comune* etc.

Procesul de educare a toleranţei interetnice include şi anumite activităţi educative, precum *Toamna în Moldova*, sărbătorile de iarnă şi de primăvară *(Mărţişor*, *Masleniţa)*, concursul instructiv *Se perindă ţări şi oraşe*.

Ludmila RAFIEVA, director adjunct

Liceul Teoretic bulgar "Vasil Levski"

Plurilingvismul – un imperativ al timpului

Educaţia, se ştie, joacă un rol esenţial în dezvoltarea culturii, în păstrarea identităţii naţionale şi, în cele din urmă, a *entităţii etnice.*

Moldova este un stat multietnic, o împletire inedită a trei mari culturi: latină, slavă, turcă, o parte însemnată a populaţiei (35%) constituind-o minorităţile naţionale.

Pentru etniile minoritare din cadrul unui stat problema educaţiei, a rolului limbii materne în procesul formării personalităţii este absolut vitală, fiind una de supravieţuire. Iată de ce, la sfîrşitul anilor 80 – începutul anilor 90, elitele etnice din republică, de rînd cu intelectualii moldoveni, au abordat problema renaşterii limbilor materne şi a creării condiţiilor de însuşire şi funcţionare a acestora.

Întoarcerea la rădăcini

Şcolile cu predare în limbile minorităţilor naţionale, după cum o demonstrează şi experienţa noastră de 10 ani, constituie modalitatea cea mai eficace de însuşire a limbii materne, de păstrare a identităţii naţionale – baza toleranţei în societatea multiculturală şi chezăşia procesului de integrare. Aceste şcoli devin nu doar centre culturale pentru grupurile etnice respective, dar şi locaşuri de educaţie interculturală.

Limba bulgară se studiază în 27 de şcoli şi 3 licee, printre care se numără şi Liceul Teoretic bulgar *Vasil Levski* din Chişinău.

Esenţa acestui model (în care limba maternă stă la baza învăţământului plurilingvistic) se rezumă la următoarele: în clasele primare limba de predare este cea maternă, de rînd cu studierea aprofundată a limbii de stat. Limba rusă, pe care o posedă practic toţi elevii, este disciplină de studiu.

Începînd cu cl. a V-a, disciplinele de studiu se predau în trei limbi: maternă, română, rusă. Astfel, în aceşti ani, în limbile maternă şi română s-au predat: *Istoria universală, Istoria românilor, Istoria, cultura şi tradiţiile poporului bulgar, Filozofia, Economia, Informatica, Arta plastică, Muzica.*

De asemenea, pe lîngă liceu a fost organizată o clasă pregătitoare pentru copiii de 6 ani, în scopul instruirii suplimentare la limbile maternă şi română.

"Timpul e în noi şi noi sîntem în timp"

Şcoala a fost creată la iniţiativa Centrului cultural bulgar din Chişinău, din care fac parte cadre didactice, scriitori, artişti, istorici. Guvernul Republicii Moldova şi Primăria mun. Chişinău au susţinut această iniţiativă, demonstrînd astfel că cele scrise în Constituţie privind dreptul cetăţenilor de a studia în limba maternă nu sînt vorbe goale. Ne ajută mult şi colegii noştri din Bulgaria, care donează şcolii manuale, culegeri metodice; invită elevi la practici lingvistice, în excursii, absolvenţii – să-şi continue studiile în instituţiile de învăţămînt superior, iar profesorii – să participe la cursuri de perfecţionare.

În şcoală domneşte o atmosferă colegială, cooperantă între elevi, profesori, părinţi, reprezentanţi ai comunităţii bulgare. Cu toţii au contribuit la crearea unui muzeu, care oferă date despre constituirea instituţiei, despre cele mai importante evenimente din viaţa acesteia, dar şi despre istoria şi contribuţia bulgarilor basarabeni la economia şi cultura ţinutului. La 1 septembrie 2003 muzeul şi-a completat exponatele cu încă un document: decizia Primăriei mun. Chişinău şi ordinul Ministerului Educaţiei cu privire la acordarea statutului de liceu.

De ce n-au mai existat şcoli bulgare pînă acum, deşi bulgarii ce locuiesc aici depăşesc cifra de 100.000? La această întrebare am putea răspunde prin cuvintele remarcabilului reprezentant al mişcării de eliberare naţională de la mijl. sec. al XIX-lea, numit Apostol al libertăţii Bulgariei, Vasil Levski: *Timpul e în noi şi noi sîntem în timp*. Se pare că a sosit momentul cînd oamenii, conştientizînd că sînt cetăţeni ai Republicii Moldova, vor să ţină minte şi faptul că sînt bulgari sau evrei, ucraineni sau găgăuzi, că au o patrie istorică, cultură, tradiţii.

Trăim într-un mediu multilingvistic, – constată directorul şcolii, dr. în pedagogie V. Stoianov, – de aceea şi copiii vor trebui să se adapteze la condiţiile actuale. Însuşind, pe lîngă limba de stat, şi limba maternă, ei devin mai bogaţi interior şi beneficiază de mai multe oportunităţi de afirmare în viaţă. În şcoala noastră se insistă anume pe acest aspect, deoarece înţelegem bine că nu există progres acolo unde oamenii de diferite naţionalităţi nu au posibilitatea de a comunica.

Timpul cere azi de la tineri cunoaşterea mai multor limbi. Este obligatoriu să posezi limba de stat şi cel puţin una străină. Dar ce fel de bulgar basarabean eşti, dacă nu-ţi cunoşti limba maternă? De aceea, elaborăm aici modelul şcolii plurilingvistice, ce ar corespunde realităţii în care activăm. Cadrele didactice ale liceului, de regulă, posedă cîte 3-4 limbi, fenomen frecvent întîlnit în societatea noastră.

Multilingvismul – chezăşie a competitivităţii

În ultimii zece ani auzim pronunţîndu-se cu deosebită insistenţă cuvîntul "concurenţă" şi derivatele sale. De la economie la învăţămînt, aceasta reprezintă unitatea de măsură a efortului uman şi tinde să devină o emblemă a relaţiilor dintre oameni, a dezvoltării.

Chiar din momentul înfiinţării şcolii, concurenţa s-a făcut simţită graţie ambiţionării colectivului de profesori şi elevi. Şi unii şi alţii înţeleg perfect că, în condiţiile democraţiei, anume competitivitatea asigură existenţa unei instituţii în "stupul educaţional" al capitalei noastre. Este un liceu specific nu numai pentru că se numeşte bulgar, dar, în primul rînd, datorită efortului de a corespunde cerinţelor noului tip de comunicare: privind înainte spre Europa, spre întreaga lume, dar şi înapoi – spre tradiţiile poporului său, spre rădăcini. Această idee se leagă direct de necesitatea afirmării, după decenii de "diluare" a individualităţii într-un colectiv lipsit de personalitate. Astăzi tînărul trăieşte *aici şi acum,* el simte nevoia de a descoperi lumea de alături pentru a putea construi o casă comună.

În tendinţa de a corespunde acestor scopuri, şcoala bulgară a apelat la ideea plurilingvismului (ce anulează multe probleme de ordin etnopsihologic), pentru a cărei realizare există suficiente resurse, condiţionate geografic şi istoric, şi care definesc Republica Moldova drept un stat multietnic:

- dorinţa elevilor de a însuşi limba strămoşilor şi de a-şi continua studiile în patria istorică;
- limba de stat a intrat în drepturile sale, necunoaşterea ei înseamnă a fi străin în ţara ta;
- interacţiunea, cooperarea pe plan extern dictează cunoaşterea limbii engleze.

O atare abordare presupune dezvoltarea personalităţii. Educaţia interculturală înseamnă a asigura elevilor

posibilitatea de a cunoaşte istoria, moştenirea literară a etniilor conviețuitoare, neurmărind acumularea cunoştinţelor în sine, ci îmbogățirea spirituală a personalității, un loc aparte rezervîndu-se respectului pentru celălalt, pentru diferențe. Acceptînd diferența ca parte indispensabilă a dreptului uman, elevul va aborda cu mai multă considerație motivele, ideile comune, de exemplu, din literaturile bulgară şi română; va conştientiza propria responsabilitate pentru păstrarea şi perpetuarea în timp a valorilor culturale.

Înțelegerea în această cheie a plurilingvismului necesită o pregătire corespunzătoare a cadrelor didactice. Schimbul de experiență, studierea noilor materiale, orele deschise şi analiza lor – iată doar cîteva dintre inițiativele utile, care unesc învățătorii şi profesorii în această activitate substanțială şi bine determinată.

Plurilingvismul ca parte a interculturalității ia amploare şi în activitatea extraşcolară. Desfăşurăm, tradițional, săptămîni ale limbilor studiate. În cadrul acestora copiii află multe lucruri noi din istoria şi cultura altor popoare, îşi încearcă pana în traduceri, participă la Concursul cunoscătorilor de limbă şi cultură bulgară, română, rusă, engleză.

Rezultatele instruirii în şcoala bulgară confirmă eficiența învățămîntului plurilingvistic. Toți cei 122 de absolvenți (dintre care 72 cu diplomă de bacalaureat) îşi continuă studiile în instituțiile de învățămînt superior din Moldova, Bulgaria, România, Rusia şi Canada. Creşte, pe an ce trece, încrederea elevilor în sine. Ei se conving că, datorită capacității de a comunica în mai multe limbi, se extinde orizontul lor spiritual şi posibilitatea afirmării ulterioare.

Sporeşte numărul părinților (şi nu numai de origine bulgară) care doresc să-şi dea copiii la şcoala bulgară. Astăzi circa 10% dintre elevi sînt de alte etnii şi încă pe atîta – din alte localități.

Fără îndoială, competitivitatea este deja o calitate a Liceului bulgar din Chişinău.

Tatiana STOIANOV, membru al consiliului de conducere al Comunității Bulgare din Republica Moldova

Liceul rus "Nicolai Gogol"

Educația interculturală înseamnă instruirea fiecărui membru al societății pornind de la acceptarea/recunoaşterea diversității culturale ca valoare, izvor şi factor al îmbogățirii spirituale a societății.

În secolul XXI un învățămînt de calitate nu poate fi monocultural. Importante sînt nu atît conținutul şi denumirea, cît principiile de apreciere a celorlalte culturi. Educația interculturală este posibilă numai într-un mediu format (şi nu declarat!) pe un real respect reciproc.

Toleranța şi educația interculturală sînt categorii interdependente şi egal de actuale. Vom putea proteja fiecare cultură în parte de presiunea altor valori, inclusiv a celor universale, doar prin respectarea principiilor toleranței. În epoca globalizării toleranța ne ajută să păstrăm diversitatea.

Pe parcursul ultimilor zece ani liceul a oferit posibilitatea instruirii în limba maternă a copiilor de alte etnii ce trăiesc în mun. Chişinău: ruşi, polonezi, germani, una dintre particularități constituind-o abordarea geografică în alegerea accentelor şi a conținutului învățămîntului.

Prin intermediul unor seminarii, lecții, cercuri, cluburi, pe lîngă disciplinele tradiționale, elevii se familiarizează cu tradițiile naționale ale altor popoare (religie, muzică etc.), activitățile realizîndu-se sub patronajul direct al ambasadelor Federației Ruse, Poloniei şi Germaniei în Republica Moldova.

Problema instruirii elevilor minorităților naționale în instituția noastră a început să ne preocupe în anii 1991-1992, atunci cînd se deschideau primele clase cu predare în limbile poloneză şi germană. Liceul organizează olimpiade republicane la limba poloneză pentru cl. II-XII, în cadrul cărora elevii claselor poloneze ocupă locuri de frunte, de un real folos fiindu-le stagiul de două săptămîni la Şcoala de vară din Polonia.

În anul de studii 2003-2004, în liceu funcționează 14 clase cu predare în limbile poloneză, germană, germană şi poloneză, organizîndu-se şi ore facultative în cadrul cărora elevii iau cunoştință de tradițiile acestor două popoare.

Taisia ANICHIEVA, director

Liceul Teoretic nr. 2 din Vulcăneşti

Educația multiculturală este un proces de influență mutuală şi concomitentă între reprezentanții mai multor popoare ce conviețuiesc într-o localitate, activează într-o instituție etc.

În liceul nostru învață copii de diferite naționalități (români – 12%, găgăuzi – 34%, ruşi –15%, bulgari – 8%, ucraineni – 16%, greci – 6% şi 9% – alte etnii: romi, evrei etc.).

Bineînțeles, fiecare etnie îşi are propria limbă, cultură, mentalitate. În asemenea condiții este necesar să altoim elevilor dragostea față de celălalt şi respectul reciproc.

Orice om are o experiență unică şi percepe lumea dintr-un punct de vedere inedit. Diferențele ne caracterizează modul în care gîndim, simțim sau reacționăm. Unicitatea este una dintre calitățile noastre esențiale, dar

poate fi şi o sursă de necazuri şi conflicte. Astfel, apar două extremităţi: ne aflăm permanent în conflict sau învăţăm să trăim împreună.

La începutul anului de învăţământ am desfăşurat un seminar al diriginţilor cu genericul *Educaţia multiculturală*. În cele ce urmează propunem cîteva exerciţii ce pot fi utilizate în cadrul unor lecţii sau măsuri educative cu elevii.

A.

Împărţim nişte fişe pe care sînt notate diverse naţionalităţi (român, găgăuz, rus, ucrainean, bulgar, rom). Participanţii, lucrînd în grupuri, fac o caracterizare în scris a reprezentanţilor respectivelor etnii cu ajutorul următorului algoritm:

1. Unui român, rom, găgăuz sau rus îi este uşor să...
2. Unui român, rom, găgăuz sau rus îi este dificil să...
3. Societatea aşteaptă de la români, găgăuzi, ucraineni, bulgari sau ruşi să se comporte...
4. Care este cel mai important lucru ce te defineşte şi pe care ai vrea să-l cunoască şi să-l înţeleagă ceilalţi?
5. Prin ce te asemeni cu o persoană de altă naţionalitate?
6. Prin ce te deosebeşti de o persoană de altă naţionalitate?
7. Ce ai putea întreprinde pentru a te împăca mai bine cu persoane diferite de tine?

În final, fiecare echipă îşi prezintă varianta elaborată.

B.

1. Punem pe masă o farfurie cu fructe (pere, mere, caise sau piersici).
2. Fiecare participant primeşte cîte un fruct pe care trebuie să-l studieze şi să-l descrie.
3. Fructele sînt strînse şi amestecate, fiecare participant urmînd să aleagă fructul descris.

După o discuţie referitor la caracteristicile fructelor, elevii ajung la următoarea concluzie: trăsăturile descoperite în cadrul lucrului în grup diferă de cele prezentate în mod individual.

C.

1. Repartizăm participanţilor două fructe/legume diferite (de exemplu, un castravete şi o lămîie).
2. Elevii alcătuiesc un dialog imaginar dintre castravete şi lămîie în baza întrebărilor de mai jos:
   – Va accepta lămîia castravetele?
   – V-aţi simţit vreodată "castravete" într-o lume a "lămîilor"?
   – Ce trebuie să facem pentru a fi mai binevoitori într-o comunitate multietnică?

"Fii atent la gîndurile tale –
Ele vor deveni cuvinte.
Fii atent la vorbele tale –
Ele vor deveni fapte.
Fii atent la faptele tale –
Ele vor deveni obiceiuri.
Fii atent la obiceiurile tale –
Ele vor deveni caracterul tău.
Fii atent la caracterul tău –
Căci el va fi viitorul tău,
De el depinde viitorul Ţării tale!"

Nadejda NICOLAEV, director

Şcoala medie nr. 15 din mun. Chişinău

Educaţia interetnică, în viziunea mea, e ca un buchet de flori multicolore, frumos aranjate. Schimbi puţin locul uneia şi ai o nouă gamă de culori, de impresii. Mai adaugi o floricică şi buchetul capătă un alt aspect...

Istoria şi tradiţiile fiecărui popor îşi au rădăcinile trainic înfipte în adîncuri de veacuri. Şi aşa cum ne bucurăm de răcoarea unui copac într-o zi cu arşiţă, tot aşa trebuie să ne bucurăm de orice ocazie ce-o avem pentru a ne împrospăta sufletul, inima şi cugetul, sorbind din bogăţia altor etnii...

Cea mai accesibilă cale de a cunoaşte cultura unui popor este de a-i studia limba. Încă în antichitate se spunea: *"De atîtea ori eşti om cîte limbi cunoşti"*. Putem aplica acest dicton şi cu referire la culturi, adică, cu cît omul cunoaşte istoria, tradiţiile şi obiceiurile mai multor popoare, cu atît este mai bogat, mai interesant. Anume în această direcţie se desfăşoară educaţia interetnică a elevilor din şcoala noastră, unde se studiază patru limbi – ivrit, româna, rusa şi engleza, iar din anul 2003 (în cadrul activităţilor extraşcolare) şi franceza. În procesul lucrului ne străduim să le insuflăm copiilor ideea că un om nu poate fi cult, dacă nu doreşte să ştie cum au trăit sau trăiesc alte etnii. Cei care afirmă că îşi cunosc tradiţiile şi istoria propriului popor şi acest lucru le este suficient, de obicei nu cunosc nimic, deoarece este imposibil să nu vrei să afli prin ce se aseamănă şi prin ce se deosebesc culturile lumii, să nu vrei să iei de la ele tot ce-i mai frumos.

În şcoala noastră copiii studiază cu plăcere toate limbile, inclusiv româna. Mai mult ca atît, ei o vorbesc, şi nu numai în cadrul orelor. După părerea mea, anume factorul psihologic este determinant. Nu putem vorbi despre bariere cînd avem atîtea lucruri comune: unul dintre dansurile populare evreieşti se numeşte *Hora*, Paştele – *Pesah*, iar la patruzeci de zile după Pesah urmează o zi sfîntă ca şi la noi (*Troiţa*) etc. De aici începe totul!

Mai avem o tradiţie frumoasă. La serbări auzim toate limbile care se studiază în şcoală. Astfel, în cadrul sărbătorii *Eminesciana* se recită poezii în română, rusă şi engleză. Acum un an am făcut un pas: copiii au citit versurile marelui poet în ivrit (în traducere personală). Evident, stîngace, dar faptul contează! La sărbătoarea *Mărţişorului* răsună versuri şi cîntece în multe limbi, fiind prezentate şi scenete în limba română. Le place copiilor

noştri să traducă, să scrie scenarii. De exemplu, ultimul scenariu a fost realizat în baza baladei *Mioriţa* (cl. a VIII-a). De altfel, la studierea acestei opere, după ce am citit-o de mai multe ori, după ce copiii au recitat-o (unii au memorat întreaga baladă), după ce am analizat-o, le-am propus un fragment în limba rusă. Ştiţi ce-au spus elevii după lectură? *"A dispărut "piciorul de plai" şi "gura de rai"*! Şi încă o dată s-au convins că, dacă vrei să cunoşti cu adevărat modul de viaţă al unui popor, locul şi condiţiile lui de trai, mentalitatea, trebuie să-i cunoşti limba, să citeşti despre toate acestea în original.

Fiecare om îşi are cîmpia sa, satul natal, o clopotniţă pe deal (chiar dacă se numesc altfel). Ele există şi trebuie respectate pentru că numai aşa le vei păstra pe ale tale. În felul acesta să ne străduim a educa copiii. Doar atunci cînd se vor pătrunde de profunzimea acestor lucruri, vor putea afirma că-şi cunosc tradiţiile şi cultura poporului din care fac parte.

Sîntem oameni atîta timp cît simţim că ne *"doare un izvor sau un cîntec ce dispare"* (una din baladele ce răsună la orice serbare şi foarte des la lecţii). Tînăra generaţie trebuie să conştientizeze că doar fiind toleranţi şi înţelegători mai putem avea un viitor, că nu există păcat mai mare decît a pîngări un izvor – şi natural, şi spiritual!

Maria COVAL,
profesoară de limba şi literatura română

Liceul moldo-turc din mun. Chişinău

Izvoarele deosebirilor dintre diverse culturi trebuie căutate în condiţiile formării lor. Aceste diferenţe au rădăcini adînci şi reflectă particularităţile devenirii istorice ale unei naţiuni sau ale unui grup etnic.

Progresul tehnico-ştiinţific, migraţia popoarelor duc la internaţionalizarea culturii, la dezvoltarea relaţiilor interculturale. Astfel, pe de o parte, suportăm consecinţele globalizării, iar, pe de altă parte, trebuie să ocrotim culturile popoarelor mici.

Suprapunerea de culturi determină o instruire nouă – "transculturală", un dialog de la egal la egal, educaţia interculturală devenind o sarcină globală. Idealul educaţiei contemporane nu exclude valorile general umane ce au trecut "proba timpului" – dragostea, bunătatea, binele, adevărul, sacrul, precum şi cele ale epocii: libertatea, fraternitatea, egalitatea, legalitatea. Modelarea acestor calităţi depinde, în mare măsură, de profesor, care ar trebui să se ghideze de principiul *De la o educaţie eficientă la o societate eficientă*.

Comportamentul social ia naştere ca urmare a structurii interne a individului, a nevoii acestuia de a relaţiona în permanenţă cu ceilalţi, rezultînd din contopirea caracteristicilor tuturor celor ce alcătuiesc un grup.

Cultura organizaţională într-o instituţie de învăţămînt cu reprezentanţi ai diferitelor etnii presupune stabilirea obiectivelor educaţionale şi crearea unei zone de confort psihologic, prestarea serviciilor educaţionale efectuîndu-se în baza unor valori prioritare şi comune pentru toţi. Este dificil să valorifici capacităţile unui grup format din tineri de diverse naţionalităţi, cu deprinderi, atitudini diferite, un grup, deseori, conservator în convingerile sale.

Un exemplu de stabilire a unei armonii în relaţiile interculturale poate fi corpul profesoral şi de elevi de la Liceul privat moldo-turc din Chişinău, din a cărui componenţă fac parte reprezentanţi ai diferitelor etnii: români, ruşi, găgăuzi, armeni, azerbaidjeni, chinezi, ucraineni, turci (în această instituţie sînt admişi numai băieţi, iar colectivul de pedagogi este constituit în majoritate din bărbaţi). Motoul activităţii instituţiei noastre este: *A ara arare, a gîndi gîndire*. Unul din obiective constă în depăşirea barierelor psihologice, elevii fiind chemaţi la dialog deschis pe orice temă, fie pe parcursul lecţiei, fie la recreaţie, în holul liceului, la o ceaşcă de ceai. Dezacordurile nu lipsesc, dar treptat, prin analiză critică, ei ajung să-şi depăşească carenţele de gîndire, schimbîndu-şi unele convingeri personale, devenind toleranţi.

În liceul nostru desfăşurăm o diversă activitate extraşcolară cu elemente de educaţie interculturală. Un exemplu ar fi ansamblul vocal-instrumental cu un bogat repertoriu de cîntece în diferite limbi. La cercul de desen şi artă plastică participă 30 de elevi de diferite naţionalităţi, lucrările realizate fiind menţionate la concursurile municipale şi republicane.

Captivante şi instructive sînt zilele limbilor ce includ concursuri de eseuri, poezii, mesaje etc.

La cercul de dezbateri pe elevii, care vorbesc în mai multe limbi – moştenire de la părinţi, îi uneşte în dialog limba română. Ei aduc argumente *pro* şi *contra* în funcţie de rolurile propuse în cadrul jocurilor interactive.

Pe mulţi dintre elevii liceului îi cucereşte o "doamnă" nostimă, incitantă şi frumoasă – Matematica. La concursurile internaţionale de matematică şi informatică ne plasăm pe primele locuri.

Noi îmbinăm armonios tendinţa de afirmare şi ambiţia elevilor cu principiile educaţiei pentru toleranţă. Elevii depăşesc, astfel, pas cu pas prejudecăţile, stereotipurile. Discriminarea naţională şi cea lingvistică sînt excluse din start, acestea constituind, în condiţiile globalizării economice şi interacţiunii culturale, un imperativ al timpului.

La cîrma acestei munci titanice stă Măria Sa Profesorul – un exemplu de noblеţe, har omenesc şi dragoste faţă de copii.

Ala DONCIU, profesoară de istorie

Masa rotundă:"Şcoala şi noile abordări ale dialogului intercultural"

Au participat: **Liliana Nicolaescu-Onofrei,** *director executiv al Centrului Educaţional PRO DIDACTICA;* **Jalalite Ghene,** *Comunitatea Lituanienilor din Republica Moldova;* **Serghei Lîsenco,** *Liga Naţională de dezbateri preuniversitare (Debate);* **Eleonora Cercavschi,** *directorul Şcolii nr. 1 din Grigoriopol;* **Artur Cerari,** *Baronul romilor din Republica Moldova;* **Svetlana Beleaeva,** *directorul Liceului "Gaudeamus" din Chişinău;* **Constantin Cojocaru,** *Liceul "M. Eminescu" din Edineţ;* **Petru Soltan,** *Asociaţia de Cultură şi Drept "Transnistria";* **Ala Nichitcenco,** *Ministerul Educaţiei, Direcţia Învăţământ pentru Minorităţile Naţionale;* **Vlad Pâslaru,** *Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei;* **Valentina Moraru,** *Comunitatea Femeilor Ucrainene din Republica Moldova;* **Ana Golovina, Sofia Torlac,** *Departamentul Relaţii Interetnice;* **Galina Tihovschi,** *Şcoala moldovenească nr. 12 din or. Rîbniţa;* **Natalia Şevciuc,** *Şcoala nr. 3 din or. Edineţ;* **Valeriu Ivanov,** *Şcoala medie din s. Găvănoasa, Cahul;* **Valentina Butnaru,** *Societatea culturală "Limba noastră cea română";* **Cristina Moraru, Irina Cotelea**, *Centrul pentru Problemele Minorităţilor din Republica Moldova;* **Ana Pînzari**, *Comunitatea Rusă din Republica Moldova; colaboratori ai CEPD, membrii redacţiei "Didactica Pro...".*

Liliana NICOLAESCU-ONOFREI: În primul rînd, vă aducem mulţumiri pentru bunăvoinţa de a participa la această masă rotundă cu subiectul *Şcoala şi noile abordări ale dialogului intercultural.* Din start ţinem să subliniem faptul că nu intenţionăm o abordare filozofică a temei, ci dorim să ne ajutaţi să clarificăm unele aspecte, să vedem din multiple perspective cum ar trebui realizată educaţia interculturală. Punctele de vedere pe care le veţi expune şi care contează mult pentru noi vor fi popularizate prin intermediul revistei *Didactica Pro...,* pentru a transmite viziunile dvs. opiniei publice.



Centrul Educaţional PRO DIDACTICA funcţionează din anul 1998, răstimp în care am sprijinit diferite sectoare educaţionale. Întrucît Republica Moldova este o societate multiculturală, ne-am orientat activitatea şi spre domeniul educaţiei interculturale. Deja se face cîte ceva în acest sens, există studii elaborate sub egida Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei şi a Institutului de Politici Publice.

Pentru noi finalitatea educaţiei interculturale constă în a mări gradul de toleranţă, de acceptare a celuilalt, care este diferit. Ne gîndim la conţinuturile unor proiecte ce ne-ar oferi posibilitatea de a ne cunoaşte mai bine, fie că este vorba de etnie, religie sau de necesităţi educaţionale speciale.

CEPD a iniţiat proiectul *Toleranţă şi integrare socială*, în cadrul căruia se elaborează un manual de literatură a principalelor etnii din Republica Moldova (români, ucraineni, ruşi, bulgari, găgăuzi). Ne-am propus, prin intermediul literaturii, să înţegem valorile celuilalt şi să promovăm principiile societăţii deschise.

De asemenea, am iniţiat proiectul *Parteneriate şcolare,* la care participă şcoli cu predare în diferite limbi. Elevii şi profesorii realizează în comun diverse activităţi şi, astfel, obţinem o comunicare interculturală. Am lucrat cu elevii alolingvi într-un proiect sprijinit de Înaltul Comisariat pentru minorităţi naţionale al OSCE.

Pe parcursul a doi ani, peste 1000 de profesori au beneficiat de cursurile noastre, au însuşit noi modalităţi de predare. Aplicate la lecţii, acestea au un impact pozitiv, trezind interesul copiilor pentru învăţarea limbii române, sporind posibilităţile lor de comunicare. Vrem să contribuim şi în continuare la ceea ce se numeşte coeziune socială.

Am punctat cîteva subiecte pe care vom centra discuţia de astăzi:

1. Ce înseamnă a educa un cetăţean al Republicii Moldova şi ce acţiuni trebuie întreprinse în acest sens?
2. Ce înţelegeţi prin educaţie interculturală şi cum urmează a fi realizată ea în contextul nostru?
3. Cum contribuie/pot contribui comunităţile etnice şi organizaţiile reprezentate de dvs. la realizarea educaţiei interculturale în şcoală şi în afara ei?

Vom aborda problema dată într-o manieră holistică, deoarece nu se poate realiza o educaţie pentru înţelegerea celuilalt doar în şcoală, fără implicarea societăţii civile, a factorului politic etc.

Jalalite GHENE: Un cetăţean al Republicii Moldova trebuie să fie, întîi de toate, patriot, să cunoască şi să respecte istoria, limba ţării în care trăieşte, păstrînd propriile tradiţii şi limba maternă. Numai astfel poţi înţelege şi respecta alte culturi, alte limbi, alte confesiuni. Soluţionarea problemei ce ţine de armonizarea relaţiilor interetnice – iar problema există într-adevăr – o văd doar prin promovarea culturii, în sens general. Totul derivă din cuvîntul *cultură*.

Serghei LÎSENCO: Afirmaţi că a fi patriot înseamnă a cunoaşte bine istoria şi cultura acestui stat. În ultimii 15 ani însă, evenimentele istorice au fost interpretate foarte diferit. O abordare unică a evenimentelor istorice, o viziune comună va contribui oare la ameliorarea situaţiei?

Eleonora CERCAVSCHI: Sînt directorul Şcolii nr. 1 din Grigoriopol care, actualmente, datorită presiunilor exercitate de autorităţile de la Tiraspol, activează în s. Doroţcaia. Problema cea mai mare cu care ne confruntăm noi, cei din Transnistria, este că elevii noştri nu ştiu cetăţeni ai cărui stat sînt. Este destul de dificil să le explicăm ce se întîmplă cu adevărat.

Artur CERARI: Trebuie să educăm un cetăţean al Republicii Moldova. Dar ce reprezintă, de fapt, Republica Moldova la momentul actual? Acest lucru este înţeles diferit, atît pe malul stîng cît şi pe cel drept al Nistrului. Aş face o precizare: cetăţean al Republicii Moldova întregite. Să clarificăm situaţia cît mai urgent, deoarece neştiind ce vrem noi, maturii, traumatizăm copiii.

Svetlana BELEAEVA: În calitate de director al Liceului *Gaudeamus* din Chişinău, o instituţie cu predare în limbile română şi rusă, vreau să vă asigur că, deşi aici studiază copii de diverse naţionalităţi, niciodată nu am avut conflicte interetnice.

Finalitatea educaţiei interculturale constă în a mări gradul de toleranţă, de acceptare a celuilalt.

Sînt absolut convinsă că educaţia copilului în spiritul toleranţei începe de la cunoaşterea culturii etniei sale, dar şi a culturii, tradiţiilor celor ce conviețuiesc alături. În liceul nostru, de exemplu, consemnăm sărbătorile ce ţin de cultura moldovenească, dar şi de cea slavă, şi una, şi cealaltă conţinînd elemente extraordinare, irepetabile, care promovează bunătatea, răbdarea, adică valorile morale şi spirituale pe care le regăsim în Biblie.

Copilul trebuie să fie mîndru de ţara lui. Sarcina noastră constă în a demonstra, chiar şi în aceste condiţii dificile de tranziţie la economia de piaţă şi de instabilitate politică, că avem cu ce ne mîndri. Cunoaştem realizările oamenilor de ştiinţă, de artă din America, Rusia, Ucraina şi foarte puţin despre cele ale compatrioţilor noştri.

Nu putem vorbi despre toleranţă, fără a ne referi la intoleranţă. Aceasta apare însă nu numai la nivel interetnic, o problemă la fel de importantă constituind-o şi relaţia matur-matur, elev-elev. Dacă un copil nu-şi respectă oponentul, partenerul de aceeaşi etnie, va manifesta neapărat agresivitate faţă de reprezentantul altei naţionalităţi, altei culturi.

Este necesar să obţinem prin educaţie o conştiinţă civică, o socializare reală a copiilor şi, posibil, astfel problemele interetnice nu vor mai fi atît de acute. Educarea patriotismului în instituţiile de învăţămînt şi-a pierdut, de la un timp, însemnătatea. Copiii nu mai ies din şcoală patrioţi. În cel mai bun caz ei sînt pragmatici: ştiu bine de ce au nevoie şi nu-i interesează, din păcate, de ce are nevoie ţara.

Constantin COJOCARU: După mine, în dialogul intercultural din Moldova persistă un diletantism evident, deoarece încă n-am clarificat termenii, definiţiile. Noţiunea de *intercultural* este interpretată foarte diferit. De aceea, pentru a facilita derularea procesului de educaţie interculturală se impune stabilirea unor reguli de aur, a unor principii ce s-ar reflecta într-un posibil curs sau training.



Un cetăţean al Republicii Moldova trebuie să fie, întîi de toate, patriot, să cunoască şi să respecte istoria, limba ţării în care trăieşte.

Chiar dacă există studii în acest domeniu, ele sînt prea teoretizate şi nu se pretează la realitatea de la noi. Din perspectivă interculturală, Moldova, cred, nu se încadrează în contextul general, global. Este un caz aparte şi trebuie să demarăm de la o cercetare nemijlocit pe teren.

În Liceul *Mihai Eminescu* din Edineţ învaţă elevi de 7 etnii, predarea se face în limba română şi nu avem probleme. Dar ce se întîmplă într-o şcoală mixtă; cum interacţionează o cultură cu alta, care dintre ele este determinantă?

Este necesar să obţinem, prin educaţie, o conştiinţă civică, o socializare reală a copiilor şi, posibil, astfel problemele interetnice nu vor fi atît de acute.

Participăm la un proiect iniţiat de CEPD – *Parteneriate şcolare.* Liceul *Mihai Eminescu* şi Şcoala ruso-ucraineană au editat în comun un ziar. Intenţionăm să publicăm şi un almanah, în care vor fi inserate materiale despre istoria oraşelului Edineţ, articole pe subiecte ce vizează diverse aspecte ale relaţiilor interculturale. Pentru a apropia copiii de diferite naţionalităţi, am considerat că trebuie să pornim de la realizări concrete.

Petru SOLTAN: Situaţia din Republica Moldova este atît de contradictorie, încît problemele de principiu ce se pun astăzi în discuţie nu pot fi rezolvate „de jos în sus". Este dificil să le soluţionăm cu ajutorul unor programe şi proiecte mici. Problemele se leagă între ele. Există o diversitate mare de păreri ce vizează istoria, limba, cultura. De aceea, numai o politică de stat, iniţiative lansate de conducerea ţării ar schimba starea de lucruri, inclusiv privind relaţiile interetnice.

Ala NICHITCENCO: Tema întrunirii de astăzi este deosebit de importantă, CEPD fiind printre primii în republică care încearcă să o abordeze.

Într-adevăr, în ultimii 10 ani, reprezentanţii tuturor etniilor au obţinut multe drepturi privind limba de predare, promovarea culturilor naţionale, dezvoltarea democraţiei. Totuşi, nu avem o coeziune socială şi naţională în Republica Moldova. Ce ar trebui să întreprindem în sistemul educaţional (noi abordări, discipline, cicluri de lecţii) pentru a nu ne dezbina, ci a ne uni?

Conţinutul obiectelor de studiu, mai ales al celor umanistice, nu cuprinde informaţii despre naţionalităţile conlocuitoare din Republica Moldova. Direcţia Învăţămînt pentru Minorităţile Naţionale a Ministerului Educaţiei a propus includerea acestor date în cursul de istorie care se elaborează în prezent. Predarea se face după manuale ale altor state şi acest fapt nu favorizează formarea unui cetăţean al Republicii Moldova.

Donaţia imensă de manuale din Ucraina la început ne-a bucurat, dar curînd am înţeles că efectele nu sînt tocmai benefice. Astăzi, în unele sate de ucraineni, în clase poate fi citită inscripţia: *Patria mea – Ucraina.* Timp de 10-12 ani, copilul are în faţă acest slogan, inoculîndu-i-se că viitorul lui este legat de o altă ţară.

Din fericire, Banca Mondială ne-a oferit credite şi am elaborat curriculumuri, manuale. Mulţi încearcă să le



critice, dar, în particular, curriculumurile şi manualele de limba şi literatura ucraineană le consider o reuşită. Abecedarul, spre exemplu, conţine chiar pe prima pagină o imagine reprezentînd copii ucraineni şi moldoveni, iar textele sînt semnate de scriitori moldoveni şi ucraineni, inclusiv ucraineni din Republica Moldova. În manualele de limba şi literatura ucraineană pentru cl. I-IX, în curs de elaborare, sînt inserate, într-un compartiment special *Literatura meleagului natal*, fragmente din opera lui Gr. Vieru, I. Druţă etc.

Constatînd lipsa de informaţie în domeniu, pe parcursul anului 2003 Direcţia pe care o reprezint a elaborat curriculumul *Istoria*, *cultura şi tradiţia popoarelor rus, ucrainean, bulgar, găgăuz*. Am considerat necesar să demonstrăm ce este comun, de exemplu, între culturile moldovenească şi ucraineană, cum s-au integrat ucrainenii, ce rezultate notabile au fost obţinute etc. Acest curriculum poate include, pe lîngă etniile enumerate mai sus, şi culturile altor minorităţi.

Este cazul să ne conducem după standarde unice. Fiecare dintre noi ştie ce ne uneşte. Dacă vom modela mentalitatea copilului începînd cu şcoala primară, atunci nu vor mai fi conflictele şi extremele pe care le atestăm astăzi. În şcolile noastre nu există, aparent, conflicte, dar în mentalitate ele se menţin în stare latentă. O cale de soluţionare o văd în introducerea unor cursuri de istorie şi literatură integrată.

Vlad PÂSLARU: În toată lumea lucrurile se prezintă cam în felul următor: există naţiunea care dă denumire statului, ceilalţi urmînd să se integreze în această naţiune. Statul trebuie să le asigure minorităţilor un minimum necesar pentru a-şi păstra identitatea naţională. Vreau să

Pentru un rus, bulgar, ucrainean etc. a-şi construi identitatea naţională nu înseamnă a se conştientiza ca cetăţean al Rusiei, Bulgariei, Ucrainei etc., ci ca cetăţean al Republicii Moldova.

mă înţelegeţi corect: pentru un rus, ucrainean, bulgar etc. a-şi construi identitatea naţională nu înseamnă a se conştientiza ca cetăţean al Rusiei, Ucrainei, Bulgariei etc., ci ca cetăţean al Republicii Moldova. Nu s-a creat o unitate teleologică a învăţămîntului din Republica Moldova. Consider că s-a comis o mare greşeală atunci cînd în Constituţie şi în Legea învăţămîntului a fost inclus dreptul de a studia în limbile minorităţilor la toate treptele de învăţămînt.

Orice învăţămînt din lume se axează pe o singură cultură, dar se declară ca principiu toleranţa interculturală.

Este falsă şi ideea conform căreia învăţămîntul şi educaţia ar merge prost din cauză că avem programe, manuale rele (curriculumul de bază acoperă toate aspectele menţionate şi nu mai este nevoie să introducem cursuri integrate de istorie şi literatură). Proastă este politica acestui stat, deoarece nu are o politică educaţională.

Care este soluţia? Trebuie să instituim un învăţămînt românesc, să se accepte ideea că prin învăţămînt nu putem crea un alt popor, o altă limbă, să conştientizăm că există aici o parte a naţiunii române, care este majoritară în



Integrarea europeană nu înseamnă dispariția popoarelor. Dimpotrivă, orice asociație se face pentru a proteja identitatea celor ce o constituie şi nu pentru a o desființa.

Republica Moldova. Putem conviețui împreună întrucît noi ştim să fim toleranți.

Cred că educația interculturală este o chestiune inventată. Orice învățămînt din lume se axează pe o singură cultură, dar se declară ca principiu toleranța interculturală. Necesitatea educației interculturale este o unealtă utilizată de politicieni. Integrarea europeană nu înseamnă dispariția popoarelor. Dimpotrivă, orice asociație se face pentru a proteja identitatea celor ce o constituie, şi nu pentru a o desființa.

Primul semn de respect față de celălalt este respectul față de limba pe care o vorbeşte acesta, față de denumirea ei.

Valentina MORARU: Reprezint ucrainenii din Republica Moldova care în perioada de constituire a independenței statale au început să se unească în organizații şi comunități ale minorităților etnice. Urmăream acelaşi scop: să ne păstrăm cultura, chiar dacă ne confruntam cu multiple probleme. Alături de copiii noştri am învățat limba română, am studiat istoria. Vrem noi sau nu, dar fostul regim ne-a rusificat. Unii ar prefera să-i vadă rusofoni pe toți nemoldovenii, fapt ce nu ne convine nouă, ucrainenilor, care sîntem minoritarii majoritari în Moldova.

Între timp însă a crescut o nouă generație de tineri. Astăzi, aproape toți copiii ucraineni posedă limba de stat, mulți dintre ei îşi fac studiile la facultăți cu predare în limba română.

Ce probleme aş menționa, în calitate de membru al mişcării culturale? În general, consider că ne-am îndeplinit misiunea, ne-am salvat copiii de nivelare şi asimilare. Ei ştiu cine sînt. Pe de altă parte, uneori ai impresia că statul nu ar avea nevoie de ONG-uri, care le reamintesc guvernanților că copiii noştri se vor înțeleşi şi sîntem datori să-i susținem. Problema de bază constă în faptul că statul nu garantează tinerilor un viitor prosper, iar o orientare clară spre integrarea europeană aproape că nu se observă...

Ana GOLOVINA: Acum 12-13 ani, dacă în instituții sau în public se vorbea doar moldoveneşte, reacția era corespunzătoare. Astăzi situația este mult mai bună. Revin la afirmațiile dlui Pâslaru, care a menționat că, în Europa, minorităților naționale li se creează un minimum de condiții pentru a se integra în națiunea de bază. Cu toate acestea, vreau să accentuez că în unele țări occidentale funcționează mai multe limbi oficiale, chiar dacă minoritățile naționale nu au o mare pondere. Trebuie să înțelegem că toleranța față de celălalt, respectul față de limba pe care o vorbeşte va veni cu timpul.

Esențial este şi rolul familiei în educația interculturală. Părinții trebuie să-şi învețe copiii să fie toleranți încă din fragedă copilărie.

Petru SOLTAN: Cred că gradul de toleranță față de Guvern şi față de Departamentul pe care-l reprezentați va spori cu mult din partea noastră, dacă veți recunoaşte că nu există limbă moldovenească, ci doar limba română. Primul semn de respect față de celălalt este respectul față de limba pe care o vorbeşte acesta, față de denumirea ei. Însăşi Constituția Republicii Moldova este elaborată într-o impecabilă limbă română, dar în care scrie că limba de stat este cea moldovenească. Cum explicați acest paradox?

Vlad PÂSLARU: Dacă tindem ca învățămîntul să se bazeze pe principiile toleranței, părinții sînt cei care trebuie să decidă ce limbă străină va studia copilul. I-am ales pe guvernanți ca să ne ajute să trăim, nu să ne învețe cine sîntem şi cum să ne educăm copiii. În toate țările civilizate contribuabilul plătește impozite pentru ca statul să aibă grijă de educația copiilor, dar nu aşa cum vrea el, ci cum vrea părintele.

Liliana NICOLAESCU-ONOFREI: Foarte mulți tineri, mă refer nu doar la reprezentanți ai minorităților naționale, ci şi la reprezentanți ai etniei române, nu vor să se integreze în această societate, deoarece nu este atractivă şi nu ştim cum va fi în viitorul apropiat. Cineva spunea anterior că avem nevoie de timp pentru ca lucrurile să se schimbe. Desigur, la nivelul nostru nu putem face prea multe, putem însă sensibiliza opinia publică şi atenționa guvernanții asupra problemelor esențiale ale societății.

Serghei LÎSENCO: Putem recurge la acțiuni concrete chiar şi în situația în care ne aflăm. Reprezint organizația obştească *Liga Națională de dezbateri,* care de 3 ani activează şi în partea stîngă a Nistrului. Avem cluburi de dezbateri atît în şcolile cu predare în limba rusă cît şi în cele cu predare în limba română (numită acolo moldovenească). Copiii şcolii moldoveneşti din s. Plopi au participat la competiția cluburilor locale în limba lor maternă şi s-au plasat pe locul I, iar la Competiția Națională au concurat în limba rusă şi au luat premiul II. Am sesizat că în cadrul acestor competiții copiii moldoveni, ruşi, ucraineni au manifestat toleranță.

Bineînțeles, este o adevărată tragedie că autoritățile din Transnistria nu-ți permit să activezi, dar, pe de altă parte, oamenii de acolo trăiesc în această realitate şi trebuie să trăiască în continuare. Pentru a atinge scopul principal – cel de a-i face pe copii să comunice între ei – am fost nevoiți să surmontăm multiple obstacole, să evităm

anumite subiecte de discuţii. Dacă la începuturi, în anul 2000, am constatat că atît pe malul drept cît şi pe malul stîng al Nistrului există stereotipuri puternic inoculate: sîntem diferiţi, trăim în "state diferite" şi avem intenţii diferite, pe parcurs ne-am propus să ne debarasăm de aceste stereotipuri şi am reuşit.

Ce putem întreprinde, dat fiind statutul nostru de ONG, pînă vor fi luate deciziile şi măsurile de rigoare la nivel de stat? Urmează să contribuim la conştientizarea necesităţii unei comunicări eficiente. Trebuie şi sîntem datori să susţinem dialogul dintre copii, ceea ce le-ar permite să determine care sînt scopurile şi interesele lor comune. Astfel, copilul va înţelege că semenul său are aceleaşi preocupări, respiră acelaşi aer, simte aceeaşi durere cînd este lovit sau aude cuvinte licenţioase. Copiii sînt departe de problemele care ni se par semnificative nouă sau politicienilor. Noi, profesorii, intrînd în sala de clasă, le vorbim despre ceea ce ne macină, despre probleme politice sau filozofice. Pe cînd copiii trăiesc într-o lume concretă. Posibil, soluţia constă anume în a coborî la nivelul acestei lumi.

Artur CERARI: Putem mări gradul de toleranţă în societate printr-o multitudine de modalităţi, dar cunoaşterea mai multor limbi este un avantaj. Noi, romii, vorbim 3-4 limbi de largă circulaţie, ceea ce ne ajută să comunicăm mai bine, oriunde ne-am afla. Dacă ne referim la şcoală, la conţinutul învăţămîntului şi al manualelor, ar fi bine ca manualele de istorie, mai ales la elucidarea evenimentelor de istorie recentă, să nu prezinte amănunţit toate relele ce s-au produs, aceasta constituind un factor ce ar învrăjbi elevii de diferite etnii. Totodată, vreau să subliniez şi rolul esenţial al familiei în educaţia interculturală. Părinţii trebuie să-şi înveţe copiii să fie toleranţi încă din fragedă copilărie, să nu le permită să vorbească urît despre o altă persoană.

Galina TIHOVSCHI: Problemele de educaţie interculturală şi promovarea toleranţei sînt pentru noi stringente şi ne afectează în mod direct. Sînt director adjunct al şcolii moldoveneşti nr. 12 din or. Rîbniţa. Actualmente 465 de copii nu frecventează orele, deoarece ni s-a luat sediul. Nici vorbă de toleranţă faţă de naţiunea de bază din stînga Nistrului: nu putem vorbi în limba română, sîntem persecutaţi, prigoniţi de autorităţi.

Vreau să evidenţiez faptul că avem o invidie pozitivă faţă de condiţiile în care îşi desfăşoară activitatea societăţile culturale ale minorităţilor naţionale din dreapta Nistrului. Pe malul stîng însă atitudinea este diferenţiată după criterii etnice. Ucrainenii, de pildă, sînt susţinuţi de autorităţile de la Tiraspol, au şcoli, emisiuni TV în limba lor. Multe probleme s-ar rezolva dacă situaţia ar fi reglementată la nivel politic.

Sofia TORLAC: Pe parcursul istoriei Republica Moldova s-a constituit ca un stat multinaţional, ale cărui localităţi sînt populate de diverse etnii. Orice am afirma astăzi, oamenii noştri sînt deschişi şi binevoitori, gata de

Mulţi tineri (reprezentanţi ai minorităţilor naţionale, dar şi ai etniei române) nu vor să se integreze în această societate, deoarece nu este atractivă.

a accepta alte culturi, fapt ce se produce chiar din copilărie. Uitaţi-vă cum se joacă copiii de diferite naţionalităţi, ei se înţeleg perfect. Departamentul Relaţii Interetnice are misiunea de a face tot posibilul pentru ca fiecare cetăţean să se simtă bine în casa noastră comună şi să participe activ la viaţa societăţii. Multe din iniţiativele lansate în republică comportă un caracter integrator. În cadrul Departamentului coordonez direcţia ce se ocupă de situaţia lingvistică din UTA Găgăuzia şi r. Taraclia. Au fost întreprinse o serie de acţiuni ce vizează dezvoltarea limbilor etniilor conlocuitoare în şcoli şi în mass-media. În baza propriilor observaţii, pot afirma cu certitudine că părinţii din această zonă vor ca şi copiii lor să cunoască limba de stat. Dar, ca şi acum 10 ani, lipsesc cadre calificate, de aceea nivelul de cunoaştere a limbii române lasă de dorit.

Departamentul Relaţii Interetnice, de comun acord cu Ministerul Culturii, Ministerul Educaţiei, Institutul de Cercetări Interetnice lucrează asupra concepţiei unui program complex de funcţionare şi dezvoltare a limbilor



vorbite pe teritoriul Republicii Moldova. Dacă vom asigura baza materială pentru desfăşurarea acţiunilor preconizate, vom atinge şi succesele scontate.

Natalia ŞEVCIUC: Cred că un pas concret în ameliorarea stării de fapt ar fi să ne adresăm Ministerului Educaţiei cu rugămintea de a introduce în şcolile din republică lecţii ce ar lua în dezbatere teme de educaţie pentru toleranţă, aşa cum se practică în SUA.

Ala NICHITCENCO: Consider că educaţia pentru toleranţă se poate face la orice lecţie, nu este neapărat să proiectăm ore speciale.

Vlad PÂSLARU: Avem deja Curriculumul dirigintelui, editat în limbile română şi rusă, la apariţia căruia am contribuit şi eu. Acesta oferă numeroase posibilităţi de educaţie, inclusiv privind toleranţa. Poate ar fi oportune nişte suporturi didactice. Să ne gîndim împreună cum am putea realiza acest lucru mai bine.

Svetlana BELEAEVA: În cadrul Fundaţiei SOROS-Moldova funcţionează Centrul pentru Dezvoltarea Tineretului care a publicat deja 3 broşuri cu materiale ce ţin de educaţia pentru toleranţă şi o carte despre conflictologie. O soluţie ar fi să invităm echipa de formatori în probleme de toleranţă a Centrului să organizeze training-uri în întreaga republică.

Valeriu IVANOV: Referindu-ne la fenomenul toleranţei în societatea noastră, putem spune că acesta se manifestă nu doar la nivelul relaţiilor interetnice, ci şi la nivel social. Persistă o diferenţă de mentalitate a omului de la sat şi a celui de la oraş, diferenţă care uneori provoacă conflicte.

În relaţiile dintre etnii, de obicei, disensiunile apar între grupuri mici de indivizi intoleranţi, cu un nivel de cultură scăzut.

În comuna Găvănoasa, raionul Cahul există un amalgam de naţionalităţi, dar şcoala este naţională. Copiii nu-şi pun problema cărei etnii aparţin (căsătoriile mixte sînt o normă) şi, de regulă, vorbesc mai multe limbi.

Valentina BUTNARU: După 1990, în Basarabia această problemă se discută fără a se pune punctul pe *i*. Cît de des ne acceptă naţionalităţile conlocuitoare atunci cînd declarăm sus şi tare că sîntem români şi vorbim româneşte? Ce ne uneşte ca naţiune într-un stat unic? Avem tricolorul ca drapel al statului, deci este al tuturor. De ce atunci dacă porţi insigna cu tricolor eşti considerat naţionalist? Cîţi dintre noi cunosc cuvintele imnului şi cîţi îl cîntă în şcolile cu predare în limba rusă?

Ni se reproşează că sîntem intoleranţi. Ba dimpotrivă, sîntem foarte toleranţi. Dna Beleaeva susţine că în liceul pe care-l conduce nu există probleme. Se ştie însă că în şcolile mixte sînt probleme de comunicare, atitudini rezervate. Să ne gîndim mai bine cum să abordăm eficient conflictele şi ce măsuri educaţionale să întreprindem.

Liliana NICOLAESCU-ONOFREI: M. Eminescu are un gînd foarte frumos: *"Aş vrea ca omenirea să fie ca prisma, una singură, strălucită, pătrunsă de lumină, care însă are atîtea culori. O prismă cu mii de culori, un curcubeu cu mii de nuanţe. Naţiunile nu sînt decît nuanţele prismatice ale Omenirii... şi deosebirea dintre ele e atît de naturală, atît de explicabilă, cum putem explica din împrejurări anume diferenţa dintre individ şi individ. Făceţi ca toate aceste culori să fie egal de strălucite, egal de poleite, egal de favorizate de Lumina ce le formează şi fără care ele ar fi pierdute în nimicul nexistenţei..."*.

Educaţia pentru toleranţă se poate face la orice lecţie, nu este neapărat să proiectăm ore speciale.

Din tot ce s-a discutat astăzi, am desprins concluzia că propunerile dvs. vizează, în primul rînd, comunicarea, necesitatea amplificării ei la nivel de societate. Cu certitudine, urmează să ne conjugăm eforturile pentru a contribui, prin proiecte comune sau iniţiative particulare, la edificarea unei societăţi care respectă diversitatea culturală şi tinde spre o armonie interetnică.

Consemnare: Dan BOGDEA

10 septembrie 2003,
Centrul Educaţional PRO DIDACTICA



Şcoala şi comunicarea interetnică

Trăim vremuri cînd trebuie să primeze dialogul deschis între oameni, între naţiuni. Se pare că, în general, nu am învăţat încă a vorbi, a asculta, a-l înţelege pe cel de alături. La asemenea situaţii de conflict se ajunge, în majoritatea cazurilor, deoarece dăm dovadă de intoleranţă, egoism, lipsă de educaţie etc.

Este evident că procesele politice, sociale, etnodemografice ce au loc în ultimul timp în lume, dar şi în ţara noastră, influenţează, direct sau indirect, tînăra generaţie, fapt ce trebuie luat în consideraţie la elaborarea conţinuturilor de educaţie interculturală. Un principiu axatoriu al mişcării interculturale internaţionale rămîne a fi toleranţa comunicativă între oameni, între reprezentanţii diferitelor etnii, pentru ca aceştia să încerce a căuta nu ceea ce îi desparte, ci, dimpotrivă, ceea ce îi uneşte. Conflictul a existat şi va exista întotdeauna, fiind un fenomen firesc pentru toate epocile. De aceea, contează nu atît excluderea conflictelor ca atare, ci găsirea unor posibilităţi de rezolvare a acestora. Cultura comunicării constituie astăzi una dintre problemele cele mai importante în relaţiile interetnice, dar şi intraetnice.

Dezvoltarea societăţii se caracterizează în prezent printr-o reconştientizare şi reinterpretare a multor noţiuni şi concepţii. Contemporaneitatea e într-o continuă căutare a răspunsurilor la întrebări de genul: Cum ar trebui să fie o adevărată cultură a relaţiilor interetnice şi care ar fi căile de pătrundere în subtilităţile acesteia? În ce măsură este posibilă implementarea socială a tuturor elementelor şi valorilor din trecut ale omenirii? Ce factori ar stimula cultura unei comunicări interetnice? Care sînt modelele optime ale omenirii în domeniul unei comunicări interetnice pozitive?

Dezvoltarea relaţiilor interetnice necesită o avansare şi la nivel psihologic, unde apar o serie întreagă de inadvertenţe. În mediul social foarte des se fac comparaţii între oamenii ce se deosebesc prin limbă, cultură, tradiţii etc., acesta fiind, într-un fel, un mecanism prin intermediul căruia se formează imaginea omului de altă naţiune. Se favorizează, astfel, perceperea denaturată a reprezentanţilor altor naţionalităţi, altor culturi. Oare în viaţa de toate zilele nu întîlnim cazuri cînd o persoană este predispusă să-i acuze de greutăţile timpului pe cei de altă naţionalitate? Astfel, protestul social trece în unul interetnic. Poate de aceea astăzi, ca niciodată, avem nevoie de educarea unei culturi a comunicării interetnice, lucru pe care ar trebui să-l realizeze toate mediile sociale şi nu numai cele ce se consideră indicate pentru respectiva activitate, adică şcoala.

"Privilegiul" şcolii, în sensul dat, se explică şi prin faptul că, după componenţa sa, aceasta deseori este multinaţională (români, ucraineni, bulgari, ruşi, găgăuzi, romi etc.), iar într-un colectiv tînăr pot fi remodelate mai uşor trăsăturile necesare, căci anume acum se formează personalitatea. Important este şi climatul moral-psihologic al mediului şcolar. Urmează să orientăm activitatea în direcţia sporirii calităţii culturii comunicării întregului colectiv de elevi, aceasta presupunînd un lucru individual şi diferenţiat destul de amplu. Doar prin adunări, conferinţe, convorbiri despre prietenia dintre popoare nu poate fi amelioară situaţia, chiar dacă şi asemenea activităţi sînt binevenite.

O condiţie de esenţă o vedem, în primul rînd, în creşterea nivelului general de cultură al elevilor, care ar include şi educaţia civică şi morală.

Actualmente devine tot mai importantă responsabilitatea morală, poziţia socială a profesorului. Exemplul personal al maturilor le educă elevilor sentimentul de respect faţă de alte naţiuni şi culturi. Anume în şcoală ei asimilează conţinutul unor astfel de noţiuni ca *naţional* şi *universal*, interacţiunea dintre diverse culturi, limbi etc.

Un rol aparte pentru elevi îl au cunoştinţele etnografice despre apariţia popoarelor (mai ales a celor cu ai cărei reprezentanţi învaţă sau locuiesc alături), despre specificul naţional, tradiţiile, obiceiurile, vestimentaţia, arta, sărbătorile naţionale ale acestora. Este indicat ca profesorul să manifeste competenţă în tratarea unor astfel de aspecte, dar şi să aplice informaţia de care dispune atît în cadrul activităţilor instructiv-educative propriu-zise cît şi în cele extraşcolare (convorbiri, excursii la muzee literare şi de studiere a ţinutului natal, centre culturale naţionale, teatre, expoziţii, concerte folclorice, vizionări de filme etc).

Competenţa comunicativă contribuie la manifestarea omului ca personalitate. Se resimte în anii din urmă o neglijare a noţiunii de *personalitate*. Or, anume atitudinea condescendentă faţă de tradiţiile naţionale ale propriului popor constituie conţinutul interior al omului-personalitate. Relaţiile interumane, comportamentul unuia faţă de celălalt trebuie să se bazeze pe sentimentul de respect reciproc, fiecare membru al unei societăţi multiculturale fiind capabil a apăra o altă limbă ca pe a sa proprie, a aprecia cultura, istoria, monumentele de artă ca pe o avere comună a tuturor popoarelor şi a întregii civilizaţii.

Ştiinţa pedagogică, la rîndul ei, este datoare să ajute practica şcolară cu recomandări motivate, argumentate, judicioase privind sporirea nivelului de cultură al elevilor în domeniul comunicării interetnice. Cultura comunicării interetnice, ca fenomen multifuncţional, include cunoaşterea normelor, principiilor şi cerinţelor de etică generală, precum sînt colectivismul, datoria, responsabilitatea, cinstea, bunătatea, adevărul şi deprinderea de transferare a acestora în planul relaţiilor interetnice. Este necesar să

se pună accentul, în acelaşi timp, pe cultivarea calităţilor comunicative specifice: aptitudini de identificare, empatie, reflecţie, emoţie, coparticipare, autoapreciere, autocritică etc. Un nivel înalt al culturii comunicative presupune dirijarea propriilor emoţii, manifestarea interesului faţă de alţi oameni, aprecierea obiectivă a oricărei situaţii, primarea preocupărilor general umane.

Formarea unei etichete a comunicării interetnice dintre copiii de diferite naţionalităţi poartă, în mare, un caracter pur formal. În majoritatea şcolilor, dacă nu în toate, elevii contactează (realizează împreună anumite sarcini obşteşti, participă la autoconducerea instituţiei, la activităţi extraşcolare etc.) numai dacă sînt impuşi de profesori sau dacă apare necesitatea îndeplinirii acestor obligaţiuni.

Experienţa multor şcoli ne convinge că sfera cea mai favorabilă de formare a unei etici a comunicării interetnice este anume activitatea extraşcolară comună, cu un impact social sporit, atunci cînd graniţele coparticipării sînt foarte vaste şi elevii îşi pot demonstra propriul eu într-un mediu mult mai larg de persoane de aceeaşi vîrstă. La apropierea elevilor de alte etnii contribuie şi taberele de odihnă (din păcate, astăzi tot mai puţine). Într-o ambianţă în care viaţa cotidiană nu este strict reglementată (acasă sau la şcoală), copiii se simt mai descătuşaţi, căutînd să-şi manifeste propria individualitate, iniţiativă în desfăşurarea activităţilor, jocurilor distractive etc.



În cadrul educaţiei multiculturale primordială este crearea unor relaţii interpersonale propice pentru o comunicare eficace. Comunicarea este de neprețuit doar în cazul cînd provoacă un schimb de idei, păreri, educă compasiunea faţă de oameni. Reuşita acesteia depinde de cunoştinţele şi caracterul unei comunicări libere dintre elevi.

Am efectuat un sondaj în şcolile alolingve din or. Edineţ, încercînd să stabilim ce îi atrage pe elevi în raporturile comunicative multinaţionale şi cît de frecvente, trainice sînt relaţiile lor de prietenie, dorinţa de a se cunoaşte reciproc. Rezultatele anchetei au demonstrat că adolescenţii fac o distincţie clară între o simplă comunicare şi o prietenie adevărată. Dintre cei peste o sută de respondenţi, 96 % comunică cu semenii lor de altă naţionalitate cel mai des: în şcoală, în curtea unde locuiesc, în diverse cercuri, întruniri în afara şcolii. În clasele cu predare în limba rusă, unde învaţă, de regulă, elevi de diferite naţionalităţi, majoritatea dintre ei au menţionat că prietenesc cu toţi copiii, indiferent de apartenenţa lor etnică. Pe cînd la întrebarea: „Numeşte prietenii tăi din şcoală, din clasă, din cadrul activităţilor extraşcolare, din curte” mulţi au răspuns că preferă să fie prieteni cu copii de naţionalitatea lor (deşi studiază în şcoli cu cîteva limbi de instruire). Discuţiile cu elevii ne-au ajutat să stabilim motivele acestui fenomen: cunoştinţele vagi despre specificul socio- şi etnocultural al copiilor de altă naţionalitate, precum şi cunoaşterea superficială a limbii, literaturii, culturii, istoriei, tradiţiilor şi obiceiurilor care formează trăsăturile de caracter naţionale.

Cu părere de rău, în cadrul procesului instructiv-educativ acestor aspecte importante li se acordă foarte puţină atenţie, mai ales că elevul este purtătorul multitudinii de caracteristici naţional-psihologice, care influenţează direct conţinutul relaţiilor dintre reprezentanţii diferitelor naţionalităţi.

Ar fi oportun ca în cadrul instituţiilor de învăţămînt să se organizeze anual diverse expediţii etnopedagogice, cu scopul de a îmbogăţi practica educaţională. Profesorii din şcolile mixte trebuie să conştientizeze necesitatea căutării punctelor de tangenţă dintre diverse interese şi culturi, bazîndu-se pe morală, artă, religie. În contextul dat, este la fel de important ca fiecare activitate şcolară sau extraşcolară să se adreseze, direct sau indirect, personalităţii copilului, astfel ca elevii de diferite naţionalităţi să nu rămînă indiferenţi unul faţă de altul, dar să manifeste interes reciproc faţă de calităţile şi năzuinţele personale ale fiecăruia.

Constantin COJOCARU,
Liceul Teoretic *Mihai Eminescu*, Edineţ
Natalia ŞEVCIUC,
Şcoala ruso-ucraineană nr. 3, Edineţ

Motive şi condiţii avansate de elevii alolingvi pentru învăţarea limbii şi literaturii române



Silvia **POSTERNAC**

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

"Valoarea este însăşi fiinţa în raportul ei intim cu o activitate".

(Louis Lavelle)

Perceperea valorilor literar-artistice se înscrie în contextul unei tematici mai largi de abordare a relaţiilor cititor-text literar. Cercetările recente (Bârlogeanu L., Pâslaru Vl., Popenici Ş.) aduc în actualitate înţelegerea valorilor şi traseul vieţii de cititor; îşi îndreaptă atenţia spre implicaţiile de ordin axiologic; menţionează aspectele de maximă importanţă pentru educaţie, pentru morala societăţii contemporane "conturată de scopul profitului imediat", corelează problema cu noţiunea "imaginarul educaţional". *"Naraţiunile care compun curriculumul imaginarului contemporan sînt prevalente în formarea capitalului social, fiind educative într-o mai mare măsură decît educaţia formală"* (6, p. 59).

L. Bârlogeanu încadrează receptarea artei în cîmpul problematic al ştiinţelor educaţiei ca *"o schimbare de perspectivă în intenţionalitatea pedagogică"* (1, p. 7). Preocupată de întrebările: Ce este receptarea artei? De ce este importantă? De ce dorim receptarea artei? autoarea aduce argumente cu privire la semnificaţia acţiunii de receptare şi elaborează modelul receptării artei.

M. Golby (3, p. 134-135) apreciază acţiunile umane ca povestiri obiectivate. Dezvoltarea personalităţii în acest context apare marcată de valorificarea corelaţiei "narativitate/istorie/identitate, autor/coautor/coparticipant." Astfel, problema sesizării valorilor promovate într-o naraţiune capătă tendinţe clare în raport cu viaţa fiecăruia dintre elevii populaţiei alolingve. Parafrazîndu-l pe K. Gergen (2), Ş. Popenici consideră că limitele tradiţiei noastre narative se constituie în limitele propriei noastre identităţi (6, p. 55). Or, angajarea elevilor alolingvi în situaţii de comunicare literar-artistică în limba română îi aduce şi în ipostaza de autor, ei trebuind să pună în valoare elementele semiotice şi alte mijloace de expresivitate aferente unei comunicări axiologice eficiente. De aceea, obiectivul dar şi condiţia desfăşurării activităţilor de comunicare literar-artistică pentru elevii alolingvi este însuşirea limbii române ca a doua limbă de comunicare.

Receptarea valorilor artei constituie obiectul aserţiunilor specialiştilor din domeniul educaţiei estetice, psihologiei, pedagogiei, sociologiei pedagogice etc. Din conceptul complex cu privire la receptarea valorilor literar-artistice am decelat două componente: *obiectul* – receptarea valorilor literar-artistice româneşti şi *eşantionul* – elevii alolingvi. Cunoaşterea limbii române le deschide elevilor alolingvi diverse căi şi forme de receptare a textului literar: lectura cu voce, teatralizarea, interpretarea, re-trăirea, jocurile, intonarea etc., toate fiind semnificative pentru reconstruirea şi înţelegerea mesajului operei.

Prezentăm în continuare condiţiile şi motivaţiile pentru învăţarea limbii şi literaturii române (LLR)[1] în vederea însuşirii valorilor literar-artistice româneşti de către elevii maghiari de la Liceul *Bathory Istvan* din Cluj-Napoca, România, şi elevii din Republica Moldova (şcoala medie generală rusă din Ştefan-Vodă).

Tabelul 1

Condiţii şi motive avansate de elevii alolingvi pentru învăţarea limbii şi literaturii române

Nr. condiţii/motive avansate pentru învăţarea eficientă a LLR	Liceul maghiar *Bathory Istvan* din Cluj-Napoca (98 elevi)		Şcoala medie generală rusă Ştefan-Vodă (86 elevi)	
	Număr elevi	În procente	Număr elevi	În procente
0	7	7,29 %	5	6,98%
1	46	47,92 %	16	18,60%
2 - 3	37	38,34 %	44	51,16%
4 - 5	6	6,25 %	21	24,42%

[1] Elevii din România denumesc cu termenul *limba română* ambele obiecte de studiu încadrate în disciplina şcolară *Limba şi literatura română*

Tabelul 2

Structurarea pe domeniile de referinţă a condiţiilor/motivelor avansate de elevii alolingvi pentru învăţarea LLR

	Subiectul mediator al receptării	Factorii externi receptării	Subiectul comunicant/ receptor
Liceul maghiar *Bathory Istvan*, Cluj-Napoca	73 elevi sau 41,95 %	88 elevi sau 50,57 %	13 elevi sau 7,47 %
Şcoala medie generală rusă Ştefan-Vodă	65 elevi sau 28,8%	131 elevi sau 57,21%	33 elevi sau 14,41%

Ca instrument de investigaţie au servit 2 chestionare: pentru cl.V-VII şi pentru cl. VIII-IX. Prima parte a acestor chestionare include sarcini specifice vîrstei elevilor şi curriculumului şcolar, iar partea a doua – o sarcină comună pentru elevii din toate clasele, care solicită enumerarea condiţiilor favorabile învăţării LLR.

96 de elevi din Cluj-Napoca şi 86 de elevi din Ştefan-Vodă au acceptat şi au realizat cu succes sarcina de a enumera condiţiile/motivele însuşirii limbii şi literaturii române (*vezi Tabelul 1*):

Elevii (46 din Cluj-Napoca şi 16 din Ştefan-Vodă) au avansat cîte 1 condiţie/motiv:

- practica comunicării: *a comunica cu personalităţi notorii, cu vedete, cu membrii formaţiilor* etc.: 33 de elevi din Cluj-Napoca şi 6 elevi din Ştefan-Vodă;
- ajutorul profesoarei în învăţarea LLR, respectiv: 4 şi 5 elevi;
- majorarea numărului de ore pentru învăţarea LLR, respectiv: 2 şi 0 elevi;
- evenimentele interesante ar spori dorinţa de comunicare în limba română, respectiv: 2 şi 1 elevi;
- susţinerea din partea părinţilor în învăţarea LLR, respectiv: 3 şi 0 elevi;
- cărţile sînt condiţia unică şi esenţială de învăţare a LLR: respectiv 2 şi 0 elevi;
- efortul propriu în studierea limbii a doua, respectiv: 0 şi 4 elevi.

7 elevi maghiari n-au indicat nici o condiţie/motiv, argumentînd prin faptul că pentru învăţarea cu succes a LLR există toate condiţiile necesare. *"Eu nu aş avea nevoie de nimic",* scrie Daniela P.– răspuns neidentificat la nici un elev alolingv chestionat din Republica Moldova. Patru elevi ruşi nu au indicat condiţii/motive, unul însă a menţionat că ştie limba română.

Elevii maghiari de la Liceul *Bathory Istvan* demonstrează perceperea unor valori semnificative ale învăţării LLR:

- lărgirea cadrului de comunicare şi a cercului de prieteni: *"Aş vrea să am mai mulţi prieteni"* (Filip P.);
- identificarea cu ţara, conştientizarea rolului de cetăţean român, înţelegerea valorii istorice şi sociale a LLR: *"Dacă aş fi străin, aş învăţa limba română cu plăcere, fiindcă România este o ţară minunată şi sînt multe de văzut şi de aflat"* (Andrei G.);
- conştientizarea sa ca subiect generator de valori ale limbii române, combinată cu atitudinea afectivă faţă de ea: *"Eu vorbesc româneşte ca să înţeleagă prietenii, profesoara mea, ce vreau să le spun. Să înţeleagă oamenii ce doresc cînd fac cumpărături. Îmi place limba română. Îmi face plăcere a vorbi româneşte"* (Tomas D.);
- conştientizarea finalităţii de natură comunicativă a învăţării LLR: *"Ca să pot vorbi cu..."* (Filip A.).

Condiţiile/motivele învăţării LLR, avansate de elevii chestionaţi, pot fi structurate în trei domenii: cele cu referire la subiectul mediator al receptării, cele cu referire la factorii externi ai receptării şi cele cu referire la subiectul receptor. Au fost înregistrate în total 174 de condiţii/motive la elevii din Cluj-Napoca şi 229 de condiţii/motive la elevii din Ştefan-Vodă (*vezi Tabelul 2*).

Primul domeniu, subiectul mediator, întruneşte condiţiile/motivele legate de *personalitatea profesorilor* – atitudinea faţă de elevi şi de predarea-învăţarea LLR, relaţiile profesor-elev, evaluarea elevilor la LLR etc., precum şi de *tehnologiile* aplicate la ore.

Condiţionările/motivele învăţării eficiente a LLR legate de *profesor* sînt reprezentate de aprecierile:

- *"Dacă profesoara n-ar fi atît de strictă..."* (Aron S.);
- *"Unii copii simt frică de profesorul strict şi nu pot învăţa"* (Tamas G.);
- *"O relaţie mai caldă între profesor şi elev"* (Eduard T.).

Atitudinile elevilor maghiari faţă de *tehnologiile de predare-învăţare-evaluare* – acestea fiind nu numai de competenţa primului subiect al educaţiei, al profesorului, dar, conform unei viziuni mai recente (Vl. Pâslaru, 2003), şi de competenţa celui de al doilea subiect al educaţiei, al elevului comunicant/cititor – sînt cuprinse în sugestiile referitoare la numărul de ore la clasă şi de cel pentru munca independentă, la precizarea conţinuturilor studiate, la ajutorul profesorului în pregătirea temelor, la opţiunea pentru practicarea mai frecventă a

jocurilor didactice etc. Analizele şi sistematizările minuţioase ale elevilor ar putea înlocui o pagină în manualul de metodica predării limbii române alolingvilor. Ei optează pentru motivarea numărului de ore, pentru organizarea lecţiilor adăugătoare cu elevii ce însuşesc româna la nivel mediu, precum şi cu cei avansaţi. Alte doleanţe vizează organizarea activităţilor în grup, îndrumările metodologice pentru învăţarea LLR:

– *"Teme, postere în legătură cu lecţia"* (Nico B.);
– *"Dacă ne-am juca puţin mai mult"* (Mate R.).

În afară de jocuri, postere, recapitulări elevii consideră oportună obţinerea informaţiei despre entităţi, folosirea eficientă a utilajului video etc.

Deşi nu este pedagog, psiholog sau igienist, elevul Gzabola M. se pronunţă împotriva practicii absolut ineficiente a unor profesori de a mări durata orelor. Îşi doreşte ca lecţiile de română să decurgă într-o atmosferă plăcută, să se utilizeze tehnică performantă, iar conţinuturile oferite să fie confortante; ca actorii sau alţi invitaţi "să ţină ore speciale", nu doar să propună secvenţe din viaţa personală şi răspunsuri la întrebări; ca orele de clasă să dureze 40 de minute.

Eleva Brigitta S. realizează o sinteză a factorilor *tehnologii* şi *biblioteca*. Răspunsul cuprinde două părţi: în prima sînt enumerate trei condiţii care, fiind satisfăcute, ar extinde practica comunicării elevului în limba română (*"eu aş comunica mai mult, dacă aş obţine cunoştinţe despre etnia dată"; "aş lărgi contactele cu persoanele băştinaşe, dacă aş avea de rezolvat treburi oficiale în limba română"*); în partea a doua se constată situaţia la zi şi se motivează acţiunea de a învăţa LLR *("eu folosesc limba română pentru a o perfecţiona, a şti o limbă în plus, deoarece fiecare limbă este o comoară a lumii")*.

Al doilea domeniu, factorii externi, este identificat de elevi cu socialul – cel mai important aspect pentru crearea condiţiilor de comunicare în limba română. Au fost indicaţi ca factori favorabili partenerii de comunicare, deplasările în alte regiuni ale ţării şi peste hotare, taberele de odihnă, contactul pe viu cu vedete, staruri, formaţii vocale. Mai relevante însă s-au dovedit a fi biblioteca, dotarea didactico-metodologică a procesului de însuşire a LLR, filmele şi emisiunile TV, concursurile:



a) *biblioteca* – acest generic subscrie propuneri de perfecţionare a manualelor şcolare existente, dotarea bibliotecilor cu literatură de ultimă oră, dicţionare, culegeri de lecturi suplimentare, manuale. Faţă de manuale şi alte cărţi aşteptările copiilor sînt mari, ei solicită să aibă la dispoziţie literatura necesară, cu un conţinut complex şi util, expus clar, pe posibilităţile lor de învăţare:

– *"Să primim mai multe cărţi de la şcoală"* (Jorj S.);
– *"Cartea mă ajută să-mi reamintesc cele explicate la ore"* (Ralea S.);
– *"Îmi sînt de folos şi cărţile, şi dicţionarele"* (Izabella Z.) – aprecieri sincere, mize pe literatura didactică, de specialitate şi cea artistică, pe valoarea textului tipărit, în special a celui didactic – redau aşteptările elevilor maghiari pentru îmbunătăţirea predării-învăţării LLR, reprezintă gradul de conştientizare de către ei a necesităţii de însuşire a valorilor comunicative şi literare ale LLR.

O sinteză a acestor condiţii/motive o reprezintă răspunsul elevului Levente D., pe care-l reproducem integral: *"Eu cred că ar fi mai bine să avem un manual mai bun decît cel prezent";*

b) *dotarea didactico-metodologică a învăţării LLR* – asistenţa tehnică, utilajul din cabinetele de LLR etc. S-ar părea că este clar de ce avem nevoie de un casetofon video în cabinetul de română, însă elevul Gzabola M. consideră necesar să specifice: pentru vizionarea filmelor româneşti cu actori români, sincronizat;

c) *filme şi emisiuni televizate* – este menţionată valoarea lor afectivă în învăţarea LLR, a "emoţiilor trezite";

d) *concursurile* – opţiunile pentru participarea la concursuri, olimpiade, activităţi culturale etc.

Al treilea domeniu, subiectul comunicant/receptor, reprezintă atitudinile elevilor faţă de valorile LLR şi procesul de apropriere a acestora. Domeniul este identificat cu *efortul propriu* pentru învăţarea LLR, relevîndu-se că asigurarea succesului în învăţarea LLR depinde de voinţă, de insistenţă, de studiul sistematic profund.

Elevul Gzabola M. substituie noţiunea de *limbă* cu cea de "*învăţarea vorbirii corecte şi frumoase"*, adică o transferă din domeniul obiectului cunoaşterii în cel al subiectului cunoaşterii. Răspunsul său prezintă un program structurat, cu argumente şi viziune matură asupra chestiunii date *(Vezi citate din răspunsul acestui elev şi în celelalte structuri ale articolului)*.

Sînt semnificative observaţiile privind manualele de bază, alternative etc., precum şi ideile elevei Hilda L. cu opţiunea pentru 4 ore pe zi şi programul de realizare. Ea

manifestă, de asemenea, o poziție participativă de cetățean activ, o atitudine serioasă față de faptul că i s-a cerut părerea; simte că nimeni altul nu cunoaşte situația reală mai bine şi nu poate oferi propuneri mai constructive; pune la dispoziția noastră oferte sincere în viziune proprie, susținute de pași concreți de aplicare în practică, ceea ce exclude total ideea de a rămâne numai la etapa de constatare.

Sintagma *"aş vorbi şi mai mult"* a elevului Sebastian E., reprezentativă şi pentru alte răspunsuri, accentuează faptul că se vorbeşte mult în limba română, dar pentru a dezvolta şi amplifica procesul dat, pentru a-şi perfecționa competențele de comunicare, elevii solicită mai multe posibilități de comunicare cu *o personalitate*, aceasta provocîndu-le emoții plăcute. Aspectul atitudinal-afectiv al condițiilor/motivelor exprimate sînt redate de sintagme gen: *"ce merge de la inimă, din suflet*, *o plac, o admir, aş vorbi, mi-ar plăcea"*. Elevul Lovand R. identifică sentimentele, atitudinile sale clar şi detaliat: *"mi-ar plăcea să comunic", "îmi place limba mai mult, gramatica mai puțin, îmi plac şi cîntecele româneşti"*.

Răspunsurile la întrebarea a doua conțin idei de mare preț. Deşi sugerate de pedagogi, părinți, colegi, vedete, alte persoane – ele fac parte din valorile cele mai sigure ale elevilor comunicanți/cititori în limba țintă, limba română.

Un răspuns mai puțin obişnuit, dar relevant pentru situația de criză economică a celor două țări, este acela care indică insuficiența de bani drept cauză/condiție a învățării LLR.

Investigația sociologică efectuată scoate în evidență cauze profunde şi motive reale de activitate a subiecților educației.

Sinteza condițiilor/motivelor avansate de elevii chestionați pentru învățarea limbii şi literaturii române poate fi rezumată la următoarele teze: atmosfera lingvistică, opinia publică, prestigiul limbii, politica statului sub aspect lingvistic reprezintă domenii semnificative în învățarea LLR.

Nici unul din cele trei domenii examinate – subiectul mediator, factori externi şi subiectul comunicant/receptor – nu-şi poate revendica rolul de domeniu prioritar, în fiecare înregistrîndu-se accente relevante pe anumite tipuri de valori comunicative/literare, toate trei fiind reductibile la comunicarea uzuală şi cea artistic-estetică. Totuşi, cea mai mare influență reală asupra proceselor de învățare a LLR o au factorii externi, în special de origine socială: limba de comunicare în mediile sociale; mass-media, caracterul şi calitatea informației difuzate; modul de soluționare a problemelor curente în instituțiile oficiale; editarea de cărți şi dotarea bibliotecilor; calitatea manualelor; efortul propriu fiind indicat drept condiție obligatorie în fiecare din cele trei domenii. Literatura română este înțeleasă ca parte componentă a limbii române, studiul LLR fiind perceput neapărat în interdisciplinaritate cu istoria, cultura şi creația populară românească.

Elevii discută deschis, sincer, constructiv subiectul abordat; ei acordă prioritate condițiilor de lărgire a practicii comunicării şi nu celor de ordin material, politic sau juridic. Practica comunicării verbale în limba română este determinată, la rîndul ei, de efortul propriu pentru îmbogățirea cunoştințelor despre națiunea românească ca prim exponent al valorilor LLR. Răspunsurile în general au un caracter meditativ, demonstrează o înțelegere amplă şi suficient de profundă a problemei: opinii clare, argumente sigure, dezvoltarea liberă a tezelor în plan personal, cultural, istoric şi chiar epistemologic.

Cadrul problemei configurat de elevi scoate în evidență un mare grad de libertate şi creație în gîndire: ei sînt fireşti în exprimare, dezvoltă şi proiectează ideile în diverse aspecte: completarea claselor, regimul de lucru, metodologiile aplicate şi cele preferate, calitatea manualelor, relațiile elev-pedagog, elev-elev (coleg) etc.

Un loc important în atitudinile elevilor îl ocupă cele de natură afectivă: opțiunile pentru emoțiile trezite de filmele româneşti, dispoziția plăcută a profesoarei, ore de conversații pe subiecte preferate, întîlniri, discuții cu vedete, personalități etc.

Rezultatele sondajului realizat în Republica Moldova, în comparație cu cele ale sondajului din România, reflectă realitatea socială şi o situație sociolingvistică diferită, demonstrează existența unor concepte diferite, la elevii alolingvi, pentru învățarea limbii române (în ambele țări – limbă de stat), precum şi viziuni, abordări, motivări diferite (variază şi diapazonul motivațiilor avansate). Diferite sînt şi nivelurile la care sînt valorificate LLR, elevii alolingvi din Republica Moldova fiind cu mult devansați de semenii lor din România la cunoaşterea valorilor LLR şi a propriei valori de subiect comunicant în limba de stat a țării ai cărei cetățeni sînt.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bârlogeanu, L., *Psihopedagogia artei,* Editura Polirom, Bucureşti, 2001.
2. Gergen, K. J., *Counseling and Therapy for Couples and Familes,* în *The Family Jurnal,* aprilie, 1993, vol. 1, p.p. 177-187.
3. Golby, M., *Narrativity and Ethical Relativism*; în *Journal of Philosophy,* vol. III, 2; 1995.
4. Pâslaru, Vl., *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Editura Museum, Chişinău, 2001.
5. Pâslaru,Vl., *Principiul pozitiv al educației,* Editura CIVITAS, Chişinău, 2003.
6. Popenici, Ş., *Pedagogia alternativă. Imaginarul educațional,* Editura Polirom, Iaşi, 2001.

Rolul toleranței în soluționarea problemelor comunitare



Tatiana **SOCOLOV**

Fondul de Investiții Sociale din Moldova

Astăzi proiectul Fondul de Investiții Sociale din Moldova (FISM), bine cunoscut în întreaga republică, nu are nevoie de publicitate şi nici de promovare intensivă. Faptele vorbesc de la sine: pînă în prezent, datorită suportului financiar al proiectului, peste 370 de localități rurale au reuşit să-şi soluționeze cîte o problemă dintre cele mai stringente, inclusiv 144 de sate au reparat şcoli, 64 de comunități au renovat şi construit 121 km de drum, 86 de comunități – 539 km de conducte de gaze, 20 de comunități – 63 km de rețele de aprovizionare cu apă potabilă, iar 15 localități au implementat microproiecte din domeniul ecologic. Către finele proiectului FISM (mai 2004) vor fi realizate circa 450 de microproiecte. De menționat că actualmente peste 750 mii de persoane au obținut acces la servicii sociale îmbunătățite.

În spatele acestor cifre se ascunde munca depusă de mii de oameni, cunoştințele lor, răbdarea, buna înțelegere. Mulți dintre ei au învățat să-şi exprime gîndurile, să se asculte unul pe altul, să fie îngăduitori pe calea spinoasă a prosperării comunității lor.

CEL MAI DIFICIL LIMBAJ – CONSENSUL

Procedurile FISM nu sînt dintre cele mai complicate: de la comunitate se cere doar implicare în identificarea şi soluționarea celei mai arzătoare probleme. Deseori însă organizarea adunării generale a satului se transformă în piatră de încercare pentru comunitățile rurale ce doresc să obțină finanțare. Este un moment dificil, fiindcă presupune nu numai participarea majorității adulților, dar şi disciplină în comunicare, în comportament. Omul trebuie convins să-şi lase grijile personale la o parte şi să participe, deoarece ani de-a rîndul nu s-a luat în considerație opinia lui personală: nimeni nu i-a cerut-o, nimeni nu a ținut cont de ea. Iar el, de cele mai multe ori, este neîncrezător. S-a obişnuit să execute docil ceea ce i se spunea, deoarece nu conştientiza că ar putea face o altă alegere. Cînd a venit timpul să-şi expună cu glas tare părerea, a înțeles că nu prea ştie cum s-o facă. La adunare însă cetățeanul este rugat să-şi exprime atitudinea şi să voteze pentru cea mai stringentă problemă, a cărei soluționare nu mai poate fi amînată.

În procesul identificării problemei prioritare uneori încep divergențele: în sat, de obicei, drumurile sînt deteriorate, acoperişurile curg, obiectele de menire socială se află într-o stare deplorabilă etc. Este esențial ca, la momentul oportun, cei prezenți la adunare să fie toleranți unul față de altul, să admită şi să accepte idei diferite, să se poată convinge reciproc de importanța luării unei decizii unanime corecte, să-şi dea consimțămîntul, prin vot deschis, de a contribui la soluționarea problemei cu 15 % din costul microproiectului în numerar, materiale de construcție, servicii. Înainte de a se pronunța *pro* sau *contra* omul se gîndeşte la nevoile lui, la copiii care trebuie hrăniți şi trimişi la şcoală, la alte necazuri provocate de lipsurile zilnice şi de sărăcie. Pînă la urmă votează, dacă într-un fel sau altul problema comună îl afectează.

După adunare însă vine ziua cînd trebuie să scoată din buzunar ceea ce a promis în fața consătenilor. E şi aceasta o încercare grea. Cînd nu ai experiența de a te implica, de a-ți asuma anumite responsabilități nu-i uşor să crezi în succesul unui proiect. Şi atunci susținerea vine din partea celor încrezători în reuşită. Ei sînt îngăduitori cu sătenii, convingîndu-i că numai împreună pot realiza un lucru important pentru întreaga comunitate, ajutîndu-i să înțeleagă că este valoros aportul fiecăruia în parte, ca mai apoi să păstreze şi să multiplice cu toții înfăptuirile comune.

Satul care nu reuşeşte să convoace locuitorii într-o adunare generală, nu-şi poate identifica problema stringentă, nu colectează în termenele stabilite contribuția, pierde mai mult decît o finanțare de la FISM. El ratează o lecție de solidaritate umană şi, prin aceasta, şansa de a fi un tot întreg în cursa anevoioasă de depăşire a obstacolelor ce-l dezbină, făcîndu-l şi mai vulnerabil la complicațiile realității contemporane. Oricum, rămîne la discreția lui alegerea de a stagna în continuare ori de a învăța din experiența comunităților prospere.

COMUNICAREA – PUNCTUL FORTE AL ORICĂREI REALIZĂRI

Pînă nu demult participarea şi comunicarea participativă erau marginalizate de o comunicare unilaterală, pe verticală, autoritară. Dar, o dată cu transformările ce se produc în societate, acestea devin tot mai solicitate, în special atunci cînd este necesar a întreprinde acțiuni colective. Vocea oamenilor se face tot mai des auzită la luarea deciziilor ce le afectează viața.

Implementînd microproiecte finanțate de FISM, oamenii învață să dialogheze, deschis, fără ocolişuri, uneori

mai dur, alteori mai loial, demonstrînd cu prisosinţă că participarea este imposibilă fără comunicare. Aceasta nu se dezvoltă într-un vacuum informaţional, separat de acţiunile sociale substanţiale şi constituie o necesitate vitală pentru desfăşurarea diferitelor activităţi colective. Grupurile de iniţiativă organizează adevărate campanii de comunicare la nivel local, care variază ca durată şi intensitate, în funcţie de scopul propus. Bunăoară, satele sînt foarte ingenioase la colectarea contribuţiei. *Un bănuţ pentru şcoala mea* – o frumoasă iniţiativă lansată de satul Zberoaia (Nisporeni), a fost preluată de multe alte localităţi, fiind dezvoltată şi atribuindu-i-se un colorit deosebit. Este o adevărată măiestrie să poţi transforma colectarea mijloacelor financiare în sărbătoare; să faci în aşa fel ca fiecare locuitor să se simtă util şi important, indiferent de suma pe care a donat-o; să-i aşezi pe toţi la masa îngăduinţei şi colaborării, pentru a persevera în continuare.

Comunităţile-partenere ale FISM îşi cunosc bine locuitorii: şi pe acei care s-au implicat, şi pe acei care au stat la o parte, urmărind "ce-o să mai iasă şi din aceasta". Lista participanţilor este afişată la cel mai vizibil loc din sat şi fiecare îşi poate citi numele, pe cel al vecinului, al prietenului etc. Copiii se mîndresc cu părinţii lor şi se angajează cu plăcere în activitatea maturilor.

De obicei, localităţile care au obţinut finanţare, reuşesc să ducă la bun sfîrşit implementarea microproiectului, acumulînd o nouă experienţă. În perioada colaborării cu FISM satul beneficiază de asistenţă tehnică, de instruire, acumulînd cunoştinţe privind procurarea bunurilor şi prestarea serviciilor, supravegherea calităţii lucrărilor executate, efectuarea plăţilor curente etc. Simţind necesitatea de a progresa în continuare, satele elaborează participativ planul de dezvoltare strategică a localităţii. Este o activitate în comun, efectuată de oameni foarte diferiţi – reprezentanţi ai societăţii civile, agenţi economici, autorităţile publice locale. Timp de 4-5 zile muncesc cu toţii comunicînd, ascultîndu-se unul pe altul, completîndu-se reciproc.

Pentru a obţine o comunicare cu adevărat eficientă este nevoie de educaţie, de o cultură a exprimării, chiar şi de o înţelepciune nativă. Prin comunicarea participativă toţi interlocutorii exercită exprimarea liberă ca un drept permanent şi inalienabil. Ei îşi satisfac necesitatea de a se informa pentru a lua decizii corecte; generează idei şi abordează diferite teme de discuţie; fac schimb de păreri, aspiraţii şi valori; îşi dezvoltă abilităţile; înfiinţează organizaţii obşteşti, consolidîndu-şi astfel puterea colectivă; rezolvă probleme şi sărbătoresc victoriile.

Cel mai important aspect îl constituie faptul că prin comunicare, implicare şi participare, oamenii învaţă a fi toleranţi unul faţă de altul. Ei conştientizează că doar împreună pot contribui la modelarea unei societăţi libere şi solidare, că schimbările spre bine nu se produc de la sine, că pentru a le înfăptui este nevoie de înţelegere reciprocă şi muncă asiduă.

De menţionat, că pentru producerea unor transformări sociale potenţialul comunicării participative este nelimitat. Deocamdată însă sîntem foarte departe de a-l folosi adecvat. Urmează să ne întărim convingerea că participarea este o necesitate umană şi un drept ce trebuie exersat prin învăţare şi aplicare în practică, să înţelegem că putem şi trebuie să îmbunătăţim propria participare pentru ca societatea noastră să devină mai rezistentă.

DIVERSITATEA NU ESTE UN OBSTACOL

Societatea nu este şi nu poate fi tratată ca ceva omogen, aceasta fiind compusă din oameni diferiţi în funcţie de vîrstă, sex, interese, situaţie materială, educaţie, grup social etc. În orice comunitate există copii, bătrîni, persoane cu disabilităţi, care vor să se simtă necesari şi utili. Trăinicia acesteia constă anume în faptul ca membrii ei să poată învăţa unul de la altul, să se susţină în permanenţă, să promoveze schimbarea şi s-o orienteze spre binele tuturor, spre ameliorarea continuă a condiţiilor de trai, a calităţii vieţii lor materiale şi spirituale.

În multe sate care au beneficiat de suportul financiar al FISM, populaţia nu are o structură unitară din punct de vedere etnic. Aceasta însă nu le împiedică să se mobilizeze şi să obţină succese în dezvoltarea comunitară, aşa cum au reuşit Fundurii Noi, Logofteni (Glodeni), Moscovei, Iujnoie (Cahul), Chioselia (Cantemir), Pocrovca (Donduşeni), Evghenevca (Sîngerei), Talmaza (Ştefan-Vodă) etc.

Satul Talmaza, de exemplu, are o populaţie de peste 8 mii de locuitori, inclusiv găgăuzi, bulgari, ucraineni, romi, ultimii fiind cei mai numeroşi. Atunci cînd se desfăşoară o activitate în comun, pentru a nu exclude pe nimeni, este salutară participarea tuturor. Talmaza a reuşit să implementeze două microproiecte cu suportul FISM – unul de gazificare a localităţii şi altul de prevenire a alunecărilor de teren. În ambele cazuri, membrii comunităţii, indiferent de naţionalitate, s-au implicat total şi au reuşit să realizeze cele propuse, depunînd eforturi considerabile pentru a se dezvolta în continuare. Astfel, a fost elaborat proiectul pentru extinderea, pe o lungime de 2,6 km, a gazoductului construit cu ajutorul FISM, datorită căruia vor avea acces la gaze naturale toţi locuitorii satului. În anul curent au mai fost plantaţi 600 de puieţi de frasin, salcîm, tei etc.; a fost asanată o rîpă, teritoriul fiind amenajat cu flori. Elevii s-au angajat plenar în activitatea *O stradă amenajată – un izvor curat*. S-a stabilit un parteneriat real între societatea civilă, autorităţile publice locale, proprietarii de terenuri agricole, precum şi cu satul vecin Leuntea privind salvarea albiei vechi a Nistrului pe o lungime de peste 30 de km (cu susţinerea financiară a concernului *Apele Moldovei*). În colaborare cu societatea ecologică *Biotica* se munceşte la conservarea biodiversităţii şi ecosistemului Nistrului inferior şi la crearea unui parc naţional cu centrul în Talmaza. Cu sprijinul USAID a fost elaborat planul strategic de dezvoltare socioeconomică a satului. ONG *Renaşterea* a încheiat un acord de conlucrare cu primăria

referitor la consolidarea societăţii civile şi participative, iar Ambasada SUA a acceptat finanţarea unui proiect de promovare a ONG-urilor, de atragere a membrilor comunităţii în activitatea acestora, de creare a Centrului informativ-consultativ şi de asistenţă tehnică pentru ONG-uri. La toate acţiunile enumerate am mai putea adăuga completarea fondului de carte a bibliotecii publice, cu suportul Fundaţiei SOROS-Moldova, extinderea reţelei de telefonie, instituirea postului de radio *Unda talmaziană*, recepţionat şi de satele vecine. O parte din activităţile menţionate sînt finanţate şi de către FISM în cadrul unui contract de performanţă.

După cum vedem, diversitatea nu este un impediment în soluţionarea problemelor comunitare. Sîntem foarte diferiţi şi în aceasta constă puterea noastră: completîndune reciproc, sporim şansa de a fi unitari anume prin diversitate.

ÎN LOC DE CONCLUZII

A tolera pentru a scoate în evidenţă punctele forte, a le dezvolta şi a obţine succes este o adevărată artă. Să nu ne temem să fim toleranţi în scopuri nobile, cum ar fi:

- dezvoltarea încrederii în sine şi a unui climat de înţelegere reciprocă;
- stimularea capacităţii de a ne stima dincolo de orice diferenţe;
- acceptarea comunicării ca mijloc de îmbunătăţire a standardelor de viaţă şi de respectare a drepturilor omului;
- promovarea relaţiilor de bună înţelegere şi încrederea între diferite comunităţi etnice;
- acumularea de cunoştinţe comune necesare pentru o pace civică;
- cucerirea barierelor ce ne despart;
- dezamorsarea tensiunilor nedorite;
- fortificarea relaţiilor dintre principalii actori comunitari ce conviețuiesc într-un mediu multicultural.

ProDidactica
CENTRUL EDUCATIONAL

Programul ***Dezvoltarea Gîndirii Critice***
propune colaboratorilor organizaţiilor neguvernamentale să participe la
Programul de Formare ***Abilităţi de lucru cu adulţii***
(50 de ore academice – 5+1 zile de instruire)

Programul este destinat formatorilor şi colaboratorilor ONG-urilor care organizează:

- Programe de instruire
- Şedinţe de soluţionare a problemelor
- Conferinţe
- Mese rotunde.

Participînd la acest Program, vă veţi forma deprinderi de:

- A proiecta rapid şi eficient un eveniment educaţional de succes
- A organiza activităţi de instruire/şedinţe interesante şi utile.

Programul de Formare *Abilităţi de lucru cu adulţii* vă oferă:

- Un cadru simplu şi eficient pentru proiectarea activităţilor (evocare-realizare a sensului-reflecţie)
- Un model de formulare a întrebărilor la nivel de cunoştinţe-înţelegere-aplicare-analiză-sinteză-evaluare
- Cel puţin 12 activităţi de formare model în care vor fi aplicate 24 de tehnici de învăţare: *Ghidul pentru învăţare, Lectura intensivă, Lectura ghidată, Lectură în perechi, Revizuirea circulară, Turul galeriei, Unul stă ceilalţi circulă, Păstrează ultimul cuvînt pentru mine!, Brainstorming, Scrierea liberă, Asocieri libere, Agenda cu notiţe paralele, Clustering, Dezbatere, Diagrama Venn, Gîndeşte-Perechi-Prezintă, Graficul T, Intra-act, Mozaic, Linia valorii, Predarea complementară, Presupunerea prin termeni, Secvenţe contradictorii, Acvariu*
- Posibilitatea de a proiecta şi realiza o activitate-model care va fi filmată şi debrifată
- Un model eficient de feedback
- Un model simplu de prezentare
- Un model simplu de evaluare a activităţilor realizate
- Cel puţin 5 jocuri de instruire.

Fiecare participant va beneficia de:

- Descrierea a 58 de tehnici de instruire
- Materiale didactice (50 de pagini)
- Pauze cafea şi prînz
- Mapă, pix, foi pentru notiţe
- Casetă-video cu filmările realizate în timpul programului de formare
- Certificat de participare.

Taxa de înscriere pentru un participant este de 90 dolari SUA, pentru grup (16 persoane) – 1080 dolari SUA. Membrii Reţelei Şcolilor Inovatoare beneficiază de o reducere de 10-15%.

Relaţii la telefoanele: 54-25-56, 54-19-94
Fax: 544199, e-mail: ncretu@cepd.soros.md
Persoana de contact:
Nicolae CREŢU, coordonator Program

DECLARAȚIA

Hotărîte *să ia toate măsurile pozitive necesare întru promovarea toleranței în societățile noastre, din motivul că toleranța nu e doar un principiu care ne este drag, dar de asemenea, și o condiție necesară păcii și progresului economic și social al tuturor popoarelor,*
Noi declarăm *următoarele:*

Articolul 1. Semnificația toleranței

1.1. Toleranța este respectul, acceptarea și aprecierea bogăției și diversității culturilor lumii noastre, felurilor noastre de expresie și manierelor de exprimare a calității noastre de ființe umane. Ea este încurajată prin cunoaștere, deschiderea spiritului, comunicație și libertatea gîndirii, conștiinței și credinței. Toleranța este armonia în diferențe. Ea nu este doar o obligațiune de ordin etic; ea este, de asemenea, și o necesitate politică și juridică. Totodată e o virtute care face ca pacea să fie posibilă și care contribuie la înlocuirea culturii războiului cu o cultură a păcii.
1.2. Toleranța nu e nici concesie, nici condescendență ori indulgență. Toleranța este, mai ales, o atitudine activă generată de recunoașterea drepturilor universale ale persoanei umane ce respectă și libertățile fundamentale ale altora. În nici un caz, toleranța nu poate fi invocată pentru a justifica violarea acestor valori fundamentale. Toleranța trebuie să fie practicată de către indivizi, grupuri și State.
1.3. Toleranța e responsabilitatea care susține drepturile omului, pluralismul (inclusiv, pluralismul cultural), democrația și Statul de drept. Ea implică respingerea dogmatismului și absolutismului și confirmă normele enunțate în instrumentele internaționale cu privire la drepturile omului.
1.4. În conformitate cu respectarea drepturilor omului, a practica toleranța nu înseamnă nici a tolera nedreptatea socială, nici a renunța la propriile convingeri, nici a face concesii în această privință. Ea semnifică acceptarea faptului că ființele umane, care se caracterizează natural prin diversitatea aspectului lor fizic, prin situația lor, felul de exprimare, comportamente și prin valorile lor, au dreptul de a trăi în pace și de a fi cele care sînt. Ea semnifică, de asemenea, că nimeni nu trebuie să-și impună propriile opinii altora.

Articolul 2. Rolul Statului

2.1. Toleranța la nivel de Stat implică insistent dreptatea și imparțialitatea în materie de legislație, de aplicare a legii și de exersare a puterii judiciare și administrative. Ea cere, de asemenea, ca fiecare să poată beneficia de șanse economice și sociale fără nici o discriminare. Excluderea și marginalizarea pot duce la frustrație, ostilitate și fanatism.
2.2. În scopul instaurării unei societăți mai tolerante, Statele trebuie să ratifice convențiile internaționale privind drepturile omului și, în caz de necesitate, să elaboreze o legislație nouă care ar garanta tratare și șanse egale vizavi de diferite grupuri și indivizi din care se constituie societatea.
2.3. Este esențial, pentru armonia internațională, ca indivizii, comunitățile și națiunile să accepte și să respecte caracterul multicultural al familiei umane. Fără toleranță n-am avea pace, iar fără pace n-am fi în stare să avem nici dezvoltare, nici democrație.
2.4. Intoleranța poate lua forma unei marginalizări a grupurilor vulnerabile și a excluderii lor din orice fel de participare la viața socială și politică, cît și cea a violenței și discriminării în privința lor. După cum se afirmă în Declarația asupra rasei și Prejudiciilor Rasiale, "Toți indivizii și toate grupurile au dreptul de a fi diferite" (art.1.2).

Articolul 3. Dimensiuni sociale

3.1. În lumea modernă, toleranța e mai necesară ca oricînd. Noi trăim într-o vreme marcată de mondializarea economiei și accelerarea mobilității, comunicației, integrării și interdependenței, migrațiilor și deplasărilor de mare amploare ale populațiilor, urbanizării și mutațiilor în sfera formelor de organizare socială. Din moment ce nu este nici într-o parte a lumii o situație care să nu să se caracterizeze prin diversitate, creșterea intoleranței și confruntănlor constituie o amenințare potențială pentru orice regiune. Și nu e vorba aici de o amenințare ce s-ar limita la o anumită țară, ci de o amenințare universală.

PRINCIPIILOR TOLERANȚEI

Statele Membre ale Organizației Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură, reunite de la 25 octombrie la 16 noiembrie 1995 la Paris, cu ocazia celei de a 28-a sesiuni a Conferinței Generale

Adoptă și proclamă solemn prezenta Declarație a Principiilor Toleranței

3.2. Toleranța e necesară atît între indivizi cît și în cadrul familiei și comunității. Promovarea toleranței și modelarea atitudinilor față de diferite opinii, în sensul unei deschideri reciproce și al solidarității urmează să aibă loc în școli și universități și prin intermediul educației non-formale, acasă și la locul de muncă. Mijloacele de informare în masă sînt pe măsură să joace un rol constructiv în acest sens, favorizînd dialogul și dezbaterile libere și deschise, propagînd valorile toleranței și evidențiind pericolul indiferenței față de expansiunea ideologiilor și grupurilor intolerante.

3.3. După cum se afirmă în declarația UNESCO asupra rasei și Prejudiciilor Rasiale, urmează a fi întreprinse măsuri în vederea asigurării egalității în demnitate și drepturi pentru grupuri și indivizi, pretutindeni oriunde este necesar. În acest sens, o atenție deosebită va fi acordată grupurilor vulnerabile dezavantajate din punct de vedere economic sau social astfel ca să le fie asigurate protecția legii și măsurile sociale, mai ales, în materie de locuință, muncă și sănătate, cît și în sensul respectării autenticității culturilor și valorilor lor și facilitării, în special prin educație, a promovării și integrării lor profesionale și sociale.

3.4. Trebuie să fie efectuate studii științifice speciale și să fie instituite rețele anume care ar fi în stare să coordoneze reacțiile comunității internaționale la această sfidare planetară, inclusiv prin intermediul unor analize conform metodelor științelor sociale, ale cauzelor profunde ale acestor fenomene și ale măsurilor eficiente care urmează a fi luate pentru a le face față, cît și prin cercetare și supraveghere, în sprijinul deciziilor Statelor membre în materie de politică generală și de implementare a regulilor normative ale acestora.

Articolul 4. Educația

4.1. Educația este mijlocul cel mai eficient pentru a preveni intoleranța. Prima etapă, în sensul educației pentru toleranță, e de a o învăța pe fiecare persoană din societate care-i sînt drepturile și libertățile ca ele să fie respectate și de a promova voința de a proteja drepturile și libertățile altora.

4.2. Educația în sensul de a fi tolerant trebuie să fie considerată un imperativ prioritar. Iată de ce trebuie promovate metodele sistematice și raționale de predare a toleranței care să se adreseze la sursele culturale, sociale, economice, politice și religioase ale toleranței, surse care tocmai constituie cauzele fundamentale ale violenței și excluderii, politicile și programele toleranței atît între indivizi cît și între grupurile etnice, sociale, culturale, religioase și lingvistice și națiuni.

4.3. Educația în domeniul toleranței urmează a viza contracararea influențelor care ar duce la frică și excluderea altora și trebuie să-i ajute pe tineri să-și dezvolte capacitățile de a-și formula o părere proprie, de a vedea o reflexie critică și de a judeca în termeni etici.

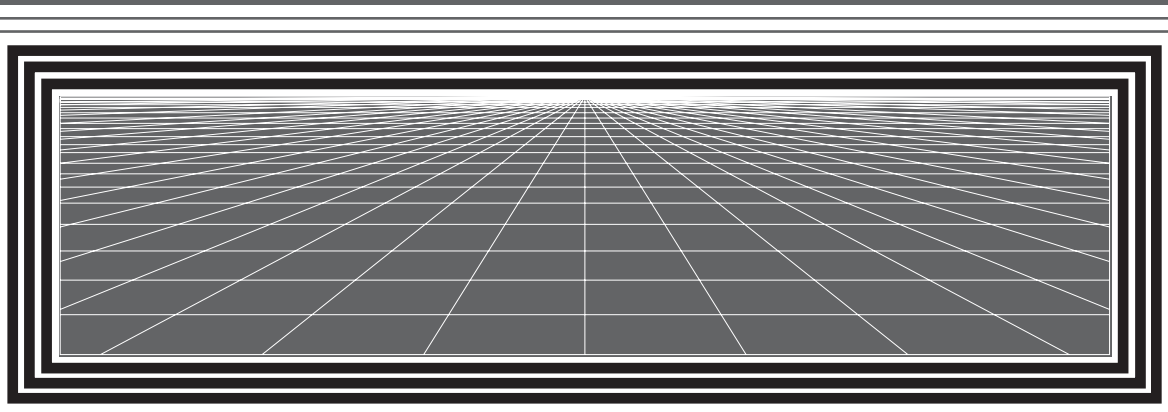
4.4. Noi ne luăm angajamentul de a susține și de a pune în funcțiune programele de cercetare în domeniul științelor sociale și educației pentru toleranță, drepturile omului și nonviolenței. Ceea ce înseamnă a acorda o atenție deosebită îmbunătățirii instruirii învățătorilor, programelor de studii, conținutului manualelor și cursurilor și al altor materiale pedagogice, inclusiv noilor telmologii educaționale, în vederea instruirii unor cetățeni activi și responsabili, deschiși spre alte culturi, capabili să aprecieze valoarea libertății, respectarea demnității umane și diferențelor dintre ele și care să fie în stare să prevină conflictele sau să le rezolve prin mijloace nonviolente.

Articolul 5. Angajamente de acțiune

Noi ne luăm angajamentul de a promova toleranța și nonviolența prin intermediul programelor și instituțiilor din domeniul educației, științei, culturii și comunicațiilor.

Articolul 6. Ziua internațională a toleranței

În scopul mobilizării opiniei publice, evidențierii pericolelor intoleranței și reafirmării angajamentului și hotăririi noastre de a acționa în favoarea promovării toleranței și educației pentru toleranță, proclamăm solemn ziua de 16 noiembrie Zi Internațională a Toleranței.



Pluralismul valoric şi exigenţele educaţiei interculturale

Educaţia în perspectiva deschiderii către valori multiple reprezintă un demers pe deplin justificat, întrucît vizează mai buna inserţie a individului într-o lume spirituală polimorfă şi dinamică. Acest demers formativ vine în întîmpinarea atît a dezideratelor individualităţii, prin valorizarea unor trăsături particulare, unice, ce merită a fi recunoscute sau amplificate, cît şi în profitul societăţii, asigurîndu-i un anumit grad de coerenţă, solidaritate şi funcţionalitate.

Peisajul cultural poate comporta adesea note conflictuale. Conflictele sînt inerente orizontului cultural. Acestea trebuie inteligent asumate şi gestionate. Două ar fi căile de atenuare a conflictelor valorice. Valorile spaţiului informal (social) să fie corelative spaţiului educaţional (ceea ce este foarte greu, pentru că una învaţă omul în şcoală şi alta află din viaţa reală). Convergenţa nu este posibilă întrucît societatea este structurată uneori şi pe false valori. Rămîne a doua variantă, ca şcoala să prefaţeze, într-un fel, valorile dezirabile pentru societate, inclusiv prin experimentarea unor valori diverse, chiar străine. Elevii nu trebuie să fie formaţi numai pentru valori statice, unice, ci şi pentru valori mutabile, polimorfe, deschise.

Solidaritatea comunitară este potenţată prin felul cum se gestionează reproducerea marilor simboluri în interiorul spaţiului cultural respectiv, dar şi prin modul cum este reglată deschiderea spre alte formaţiuni socioculturale. O cultură este mare nu numai prin ea însăşi, prin propriile mecanisme autoreproductive sau autocontemplative, ci şi prin "metabolismul" creşterii şi transformării ei, prin felul în care permite deschideri spre reverberaţii din exterior. Se concretizează cu acest prilej o dinamică specifică dintre închidere şi deschidere, o relaţie pulsatorie care generează sporirea culturală. Acest raport dintre general şi particular, dintre continuu şi discontinuu, dintre asumare şi negare trebuie actualizat, într-un mod specific, şi la nivel şcolar. Experimentarea diferenţei trebuie să înceapă încă de pe băncile şcolii şi va continua întreaga viaţă.

Educaţia interculturală îşi propune să pregătească indivizii şi societăţile să fie mai atente la dimensiunea culturală a existenţei lor. În condiţiile sporirii contactelor, ale interacţiunilor posibile, se pot decela două mari seturi de obiective ale şcolii interculturale:

- Păstrarea şi apărarea diversităţii culturale a populaţiei şcolare. Şcoala, ca instanţă de transmitere a valorilor se va centra pe pluralitatea culturilor pe care mediul multicultural îl presupune. Trebuie evitat să se instituie primatul unei culturi asupra alteia. Acest obiectiv presupune două aspecte: pe de o parte, ea vizează adaptarea educatului la mediul propriu, al regiunii, oraşului, culturii sale particulare, cu toate trăsăturile, iar pe de altă parte, acest tip de şcoală îşi propune să asigure adaptarea educatului la mediu ca în calitate de coexistenţă a mai multor grupuri culturale. Se cer a fi vizate atît culturile familiale cît şi cele înconjurătoare, ambientale. Trebuie vegheat ca şcoala să nu devalorizeze o cultură sau alta în numele unor relativisme explicite.
- Prezervarea unităţii şcolii. Specificitatea şcolii interculturale, privitor la atitudinilor asimilaţioniste sau multiculturaliste, constă în aceea că ea refuză a se lăsa închisă în false alternative, promulgînd varianta culturii conjugate, a interacţiunii culturale. Ca instrument de transmitere a moştenirii culturale, acest tip de şcoală îşi propune să privilegieze toate culturile ambientale, a le evidenţia pe toate în diferenţele specifice, cu bogăţiile indispensabile. Civilizaţia construită de şcoală nu se prezintă ca o entitate fixă, cu o structură definitivă. Cultura prezentă sau transmisă de şcoală se cere a fi înţeleasă într-o perspectivă dinamică, neîncheiată.

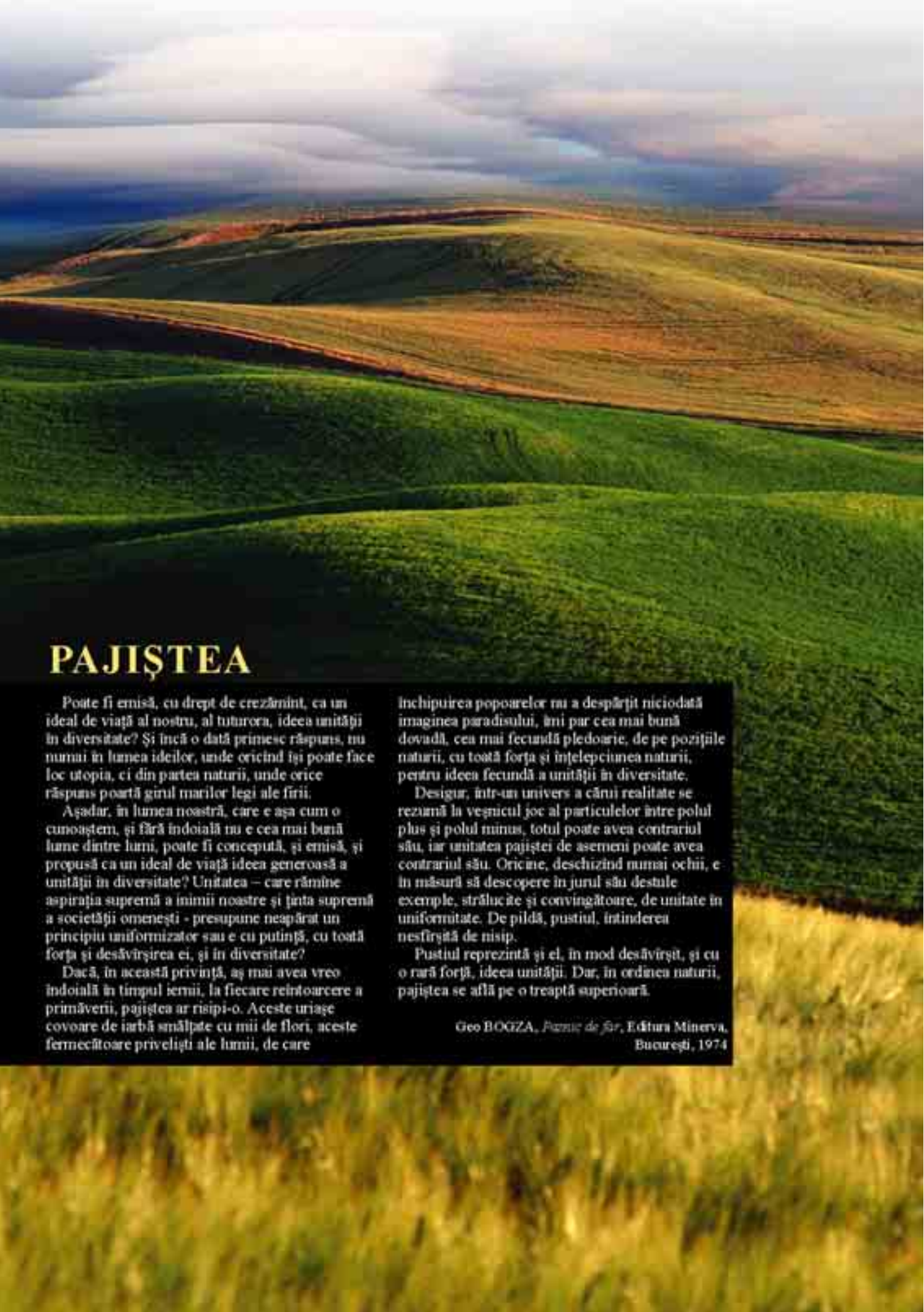
Aceste două seturi de obiective îngăduie specificări, materializate în conduite interculturale concrete precum:

1. Deschiderea spre altul, spre străin, spre neobişnuit. Această deschidere este dificilă, pentru că ne obligă să ne interogăm încrederea în noi, propria noastră viziune despre lume. Dar această interogativitate constituie un prealabil indispensabil pentru capacitatea de a trăi experienţe noi.
2. Aptitudinea de a percepe ceea ce ne este străin. Avem obiceiul de a aranja ceea ce este străin după grile de lectură ce ne sînt proprii, de a nu percepe pe altul decît prin modul obişnuit de a simţi sau gîndi.
3. Acceptarea celuilalt ca fiind altul. În întîlnirea cu alteritatea, avem obiceiul de a-l interpreta pe altul ca fiind similar sau identic, fie de a-l percepe ca pe un duşman şi a ne îndepărta de el.
4. Trăirea situaţiilor ambigue, ambivalente. Situaţiile ambivalente ne derutează. Nu dorim ambiguitate. Ea ne provoacă frică. Aceste trăiri pot constitui preambulul pentru acceptarea diferitului.
5. Aptitudinea favorabilă de a experimenta. În linie generală, noi pretindem reţete, reguli bine fixate. Doar aşa ne simţim în siguranţă. Este posibil să ne apropiem de altul avînd curajul de a experimenta, explorînd moduri existenţiale diferite.
6. Alungarea fricii faţă de altul. Sentimentul de xenofobie face parte din zestrea cea mai veche pe care istoria ne-a transmis-o. Această frică trebuie să dispară pentru a-l primi pe celălalt.
7. Capacitatea de a pune în chestiune propriile norme. Privirea spre altul este determinată de sistemul referenţial sociocultural care ne fasonează comportamentul. Cu cît ne dovedim a fi mai incapabili să ne recunoaştem relativitatea propriului sistem de referinţă, cu atît rămînem orbi sau insensibili faţă de ceilalţi.
8. Aptitudinea de a asuma conflicte. Există două tipuri de conduite în cazul divergenţelor de interese: una de a refuza să vezi realitatea, punînd-o între paranteze, alta de a transforma divergenţa în ostilitate. Conflictele trebuie asumate cu calm şi rezolvate într-o manieră productivă.
9. Capacitatea de a recunoaşte şi a relativiza propriile repere etno- şi sociocentriste. Asta nu înseamnă să-ţi renegi propriile tradiţii, ci să nu le transformi în ceva absolut.
10. Performanţa de a cuceri identităţi mai largi, de a dezvolta o loialitate de tip nou. Nu trebuie renunţat la identitatea noastră (de român, ungur, ţigan etc.), dar trebuie să accedem la alte tipuri de identităţi mai înglobante, precum cea de european, cetăţean al lumii etc.

Obiectivul principal al educaţiei interculturale rezidă în pregătirea persoanelor pentru a percepe, accepta, respecta şi a experimenta alteritatea. Scopul îl reprezintă netezirea terenului întîlnirii cu celălalt. A face educaţie interculturală presupune ca însuşi procesul educaţional să se realizeze într-un mediu interacţional, prin punerea alături, faţă în faţă, a purtătorilor unor expresii culturale diferite. Alteritatea trebuie să devină un motiv de bucurie, o ocazie de întărire a sentimentului vieţuirii laolaltă, o dorinţă a unei de împreune simţiri şi binevenite conlucrări. Altul este un prilej de descoperire şi conştientizare a realei identităţi. Căci, în căutarea celuilalt, ne descoperim pe noi înşine, ne dăm seama de ceea ce sîntem, sperăm, meritäm. Frumuseţea existenţială ne este dată de celălalt, de miracolul ieşirii din sine, de proiectarea în altul, de iubirea celui apropiat – ca şi a celui îndepărtat!

Constantin CUCOŞ,
Universitatea *Al. I. Cuza* din Iaşi





PAJIȘTEA

Poate fi emisă, cu drept de crezământ, ca un ideal de viață al nostru, al tuturora, ideea unității în diversitate? Și încă o dată primesc răspuns, nu numai în lumea ideilor, unde oricînd își poate face loc utopia, ci din partea naturii, unde orice răspuns poartă girul marilor legi ale firii.

Așadar, în lumea noastră, care e așa cum o cunoaștem, și fără îndoială nu e cea mai bună lume dintre lumi, poate fi concepută, și emisă, și propusă ca un ideal de viață ideea generoasă a unității în diversitate? Unitatea – care rămîne aspirația supremă a inimii noastre și ținta supremă a societății omenești - presupune neapărat un principiu uniformizator sau e cu putință, cu toată forța și desăvîrșirea ei, și în diversitate?

Dacă, în această privință, aș mai avea vreo îndoială în timpul iernii, la fiecare reîntoarcere a primăverii, pajiștea ar risipi-o. Aceste uriașe covoare de iarbă smălțate cu mii de flori, aceste fermecătoare priveliști ale lumii, de care închipuirea popoarelor nu a despărțit niciodată imaginea paradisului, îmi par cea mai bună dovadă, cea mai fecundă pledoarie, de pe pozițiile naturii, cu toată forța și înțelepciunea naturii, pentru ideea fecundă a unității în diversitate.

Desigur, într-un univers a cărui realitate se rezumă la veșnicul joc al particulelor între polul plus și polul minus, totul poate avea contrariul său, iar unitatea pajiștei de asemeni poate avea contrariul său. Oricine, deschizînd numai ochii, e în măsură să descopere în jurul său destule exemple, strălucite și convingătoare, de unitate în uniformitate. De pildă, pustiul, întinderea nesfîrșită de nisip.

Pustiul reprezintă și el, în mod desăvîrșit, și cu o rară forță, ideea unității. Dar, în ordinea naturii, pajiștea se află pe o treaptă superioară.

Geo BOGZA, *Fiarele de fier*, Editura Minerva, București, 1974

Concursul de eseuri "PRO DIVERSITATE"

"... omul modern ar trebui să înţeleagă importanţa diversităţii culturale. A nu accepta celelalte culturi e la fel cu a nu accepta existenţa altor oraşe, în afară de cel în care locuieşti... *A răpi o cultură de celelalte înseamnă a-i răpi fluiditatea, mişcarea.*"

Daniela Luca, cl. X,
Liceul *Mateí Basarab*, Chişinău

"Toleranţa nu este o concesie, ea este o atitudine activă, generală, de recunoaştere a drepturilor universale. Ea reprezintă respectul. *Ieşti pe jumătate când trăieşti doar pentru tine.*"

Cristina Cravеţ, cl. IX,
Şcoala medie generală din s. Vasilcău, Soroca

"Sînt pentru tot ce este uman, pentru tot ce este constructiv, pentru tot ce oferă dreptul la speranţă şi viaţă. Semnez.
Dar, în acelaşi moment, cu aceeaşi fermitate şi aceeaşi doză de insistenţă protestez împotriva a tot ce este inuman, a tot ce este distructiv şi a tot ce este îndreptat împotriva speranţei şi a vieţii. Protestez.
Da Diversităţii! Subsemnez."

Iuna Iaţco, cl. IX,
Liceul din s. Otişcani, Şoldăneşti

"Sîntem minunaţi pentru că sîntem viaţa, mereu în mişcare şi transformare, dotaţi cu multă inteligenţă, sensibilitate şi cu o mare forţă creativă."

Daniela Butuc, cl. IX,
Gimnaziul din s. Tartaul, Cantemir

"Învaţăţi arta de a trăi printre ceilalţi şi împreună cu ei, pentru că lumea este o scenă, viaţa – un spectacol: ai venit, ai văzut, ai plecat..."

Ludmila Pituşcan, cl. IX,
Liceul *Hyperion*, Durleşti

"Sîntem o forţă. Împreună putem pune temelia unei lumi adevărate, aşa cum şi-ar fi dorit-o de la bun început Creatorul. Să începem de la noi înşine, pentru că *doar victoria interioară aduce succesul exterior.*"

Olga Cojocaru, cl. X,
Liceul *Costache Negruzzi*, Iaşi

"Toleranţa poate fi uşor comparată cu sarea: e bine să ştim unde, cînd şi cît trebuie folosită. Să nu uităm că acolo unde este aplicată la timp şi la nevoie este minunat, iar unde se uită de toleranţă la momentul oportun aceasta poate da naştere unor mari necazuri şi neînţelegeri. Dacă toleranţa este folosită atunci cînd trebuie, o putem considera drept virtute."

Diana Gunjuc, cl. VI,
Gimnaziul nr. 40, Chişinău

"*Deşi vorbim limbi diferite, toţi posedăm o limbă sfîntă – limba omenie.* Am înţeles un adevăr: diferenţele ne unesc, ne fac mai bogaţi sufleteşte, mai frumoşi. Diferenţele ne deschid noi perspective doar atunci cînd sîntem toleranţi."

Anastasia Chicu, cl. VI,
Gimnaziul nr. 40, Chişinău

Integrarea socială a conlocuitorilor de alte etnii prin educaţie şi învăţământ



Vlad **PÂSLARU**

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

1. INTEGRAREA – PROBLEMĂ A IDENTITĂŢII INDIVIDUALE ŞI COLECTIVE

Studiul unei probleme de imediată dar şi continuă valoare practică revendică definirea/re-definirea fenomenului pe care-l înglobează. Ne întrebăm, de aceea, *ce este integrarea* (socială, economică, culturală, etnică, individuală/colectivă)? Este integrarea un act benevol sau unul forţat, este o necesitate istorică, socială, economică, culturală, spirituală etc. sau doar o opţiune individuală şi/sau colectivă? În fine, nici una din soluţiile posibile pe care am aplica-o fenomenului examinat n-ar fi una acceptată de către cei interesaţi dacă nu vom cuteza să formulăm întrebarea sacramentală pe care toţi o simt, o trăiesc, fie şi în subconştient, dar puţini o exprimă cu limpezime: *Este integrarea o pierdere a identităţii sau o îmbogăţire a acesteia?*

Se stabileşte astfel că definirea integrării trebuie să se facă neapărat în legătură cu definirea identităţii: integrarea în general este benefică identităţii persoanei şi grupului social/etnic, căci, prin natura ei, orice integrare sporeşte identitatea celor ce se integrează, fiecare dintre cei ce realizează actul integrării îmbogăţindu-i pe ceilalţi cu valorile care-i sînt caracteristice, şi, totodată, preluînd de la aceştia caracteristici care o întregesc ca entitate în sistemul relaţiilor de integralizare. Examinată în contextul problemei identităţii, integrarea se identifică cu conştiinţa identităţii, care, doar ea, îţi poate dicta integrarea de o aşa manieră încît să nu-ţi pierzi identitatea ci, prin integrare, s-o sporeşti chiar.[1]

2. CINE TREBUIE SĂ SE INTEGREZE?

Examinată în strictă conformitate cu definiţiile ştiinţifice ale *naţiunii, poporului, etniei, minorităţii naţionale*, chestiunea minorităţilor în Republica Moldova este una falsă, deoarece aici nu există minorităţi naţionale ci doar diaspore moldoveneşti ale, respectiv, ucrainenilor, ruşilor, găgăuzilor, bulgarilor, ţiganilor, polonezilor etc. Or, nicăieri în lume diasporelor nu li se recunoaşte vreun drept naţional. Statutul de minorităţi naţionale le este recunoscut doar etniilor care-şi au originea în teritoriul ţării respective sau, în urma ocupării teritoriilor respectivei ţări de alte popoare sau state, au devenit minoritare în propriul teritoriu (cazul indienilor din America de Nord, al românilor din nordul Bucovinei şi sudul Basarabiei, anexate la Ucraina). Rezultă deci că în societatea moldovenească trebuie să se integreze conlocuitorii de alte etnii, constituite în diaspore moldoveneşti, nu minorităţi naţionale, care în Republica Moldova nu există.

În acest sens, prioritară pentru Republica Moldova trebuie recunoscută chestiunea identificării ştiinţifice a persoanelor de altă etnie decît cea românească, fără soluţionarea căreia nu este posibilă abordarea pe temeiuri ştiinţifice şi a problemei integrării sociale a tuturor cetăţenilor şi apatrizilor din Republica Moldova.

3. PREMISE PENTRU INTEGRAREA SOCIALĂ A CONLOCUITORILOR DE ALTE ETNII DIN REPUBLICA MOLDOVA PRIN EDUCAŢIE ŞI ÎNVĂŢĂMÎNT

Deşi „au silă de străin” (*G. Călinescu*), românii sînt toleranţi prin spiritul congenital, fapt ce a făcut ca pe teritoriile locuite de ei să nu se fi întîmplat conflicte interetnice. În cotidian se poate observa că revendicarea de către moldoveni a comunicării în limba română constituie o excepţie, deşi sînt îndreptăţiţi s-o facă prin dreptul natural şi cel constituţional; cererea rusofonilor de a li se vorbi în limba rusă, într-o ţară în care limba de stat este cea română, este foarte frecventă, 8 din 10 moldoveni răspunzînd pozitiv acestei cereri (2).

Caracteristica dată s-a transmis şi structurilor de stat: Dacia, principatele româneşti Moldova şi Muntenia, apoi România, Republica Democrată Moldovenească, Republica Moldova[2] – formaţii statale constituite de daci şi români de-a lungul istoriei – n-au promovat vreodată discriminarea naţională şi rasială, ca politică de stat, făţişă sau ascunsă. Acţiunile mareşalului I. Antonescu

---

[1] Teza este dezvoltată în studiul nostru *Identiy and Tolerance*. În: Educating Tolerance in Multien cultural Societes: Roundtable Discussion Materials, Chişinău, October 3-7, 2001/Institute for Public Policy – Moldova, East East Program of the Open Society Institute – Budapest, Ch. Arc, 2002, p.79-92, precum şi în limba română, În: Pâslaru Vl., *Principiul pozitiv al educaţiei*, Chişinău, CIVITAS, 2003.

[2] RSS Moldovenească (1924-1940) n-a fost constituită de români, ci de URSS, pentru a-şi motiva pretenţia pentru întregul teritoriu al Moldovei istorice.

faţă de ţigani şi evrei, în timpul celui de al doilea război mondial, n-au fost încuviinţate nici de coroană, nici de populaţie, iar evenimentele din raioanele de sud (1990) şi de est (1992) ale Republicii Moldova au fost inspirate şi sprijinite logistic şi ideologic de către URSS şi succesorul ei de drept, Federaţia Rusă, prin prezenţa Armatei a 14-a în teritoriu, în scopul dezmembrării tînărului stat ex-sovietic, care şi-a declarat opţiunea pentru independenţă.

Republica Moldova, se pare, este unicul stat din lume care oferă, practic necondiţionat, cele mai multe şi cele mai mari drepturi conlocuitorilor de alte etnii. În primul rînd, acestora li s-a legiferat pe temeiuri false, avansate de panslavismul rusesc, statutul de minorităţi naţionale. În al doilea rînd, legislaţia Republicii Moldova, sfidînd drepturile fundamentale ale populaţiei româneşti băştinaşe şi dreptul internaţional în chestiunea minorităţilor naţionale, a acordat conlocuitorilor de alte etnii drepturi care pot desfiinţa populaţia băştinaşă.

Astfel, articolul 16 (2) din *Constituţie* afirmă că *toţi cetăţenii Republicii Moldova sînt egali în faţa legii şi autorităţilor publice, fără deosebire de rasă, naţionalitate, origine etnică, limbă, religie, sex, opinie, apartenenţă politică, avere sau origine socială.* Cetăţenia Republicii Moldova este posibil a fi obţinută, de asemenea, practic, necondiţionat, în ultimii ani în Republica Moldova stabilindu-se cu traiul cca 900 mii străini[3] sau cca 2%/an, cota prevăzută de lege fiind de 0,05%/an.

Soluţionarea problemelor conlocuitorilor de alte etnii este coordonată de Departamentul „Minorităţilor Naţionale”[4] din cadrul Guvernului; în cadrul Ministerului Educaţiei un viceministru coordonează învăţămîntul „minorităţilor naţionale”; la Comrat (Unitatea Teritorial-Administrativă Găgăuzia) s-a deschis, acum 12 ani, o universitate de stat pentru studii în limba „minorităţilor naţionale” – în care se mai predă în limba rusă! – deşi la Universitatea Pedagogică din Chişinău există grupe cu predare în limbile găgăuză şi bulgară, iar grupe cu predare în limba rusă – la toate universităţile de stat, cu toate că la Chişinău funcţionează Universitatea Slavonă; funcţionează 263 (17,6% din total) unităţi de învăţămînt preuniversitar cu predare în limba rusă, 100 unităţi (6,7%) cu predare în limba română şi rusă (Cf. 9, p.178).

Educaţia şi învăţămîntul din Republica Moldova oferă conlocuitorilor de alte etnii drepturi nesperate de minorităţile din orice altă ţară: învăţămîntul în limba maternă la toate treptele de învăţămînt: *Constituţia,* Art.35 (2), *Legea învăţămîntului,* Art. 8.

Concepţia dezvoltării învăţămîntului în Republica Moldova (1992) acordă prioritate, în instruire şi educaţie, limbii materne şi culturii naţionale, examinate în cadrul culturii universale. *Concepţia* prevede disciplina şcolară *Limba maternă* pentru „minorităţile naţionale”, completarea conţinuturilor educaţionale cu teme din istoria, geografia şi cultura naţională, precum şi studiul limbii române, limba de stat a Republicii Moldova, şi a istoriei românilor. Conservarea/dezvoltarea identităţii este întemeiată, astfel, pe valorile culturii naţionale proprii, ale culturii naţionale a populaţiei autohtone majoritare şi a celei universale, procesul de educaţie a identităţii persoanelor de alte etnii fiind prevăzut a fi conjugat cu educarea unei atitudini pozitive faţă de alteritate.

Legea învăţămîntului (1995) conţine numeroase prevederi în sprijinul persoanelor de alte etnii şi al integrării lor în societatea moldovenească:

- Art.4 (2): întemeierea învăţămîntului pe valorile culturii naţionale şi a celei universale;
- Art.4 (3): caracterul refractar al învăţămîntului la discriminare ideologico-partinică, politică, rasială, naţională, religioasă;
- Art.5 (2, b): cultivarea respectului pentru drepturile şi libertăţile omului, indiferent de apartenenţa lui etnică, de proveniența socială şi atitudinea lui faţă de religie – principii consemnate în Carta Naţiunilor Unite;
- Art.5 (2, c): educaţia pentru înţelegere, pace, toleranţă, egalitate între sexe, pentru prietenia între toate popoarele şi grupurile etnice, naţionale şi religioase;
- Art.5 (2, e): educarea stimei faţă de părinţi, faţă de identitatea, limba şi valorile culturale ale poporului, precum şi faţă de valorile naţionale ale ţării în care trăieşte, ale ţării din care poate fi originar şi ale civilizaţiilor diferite de a sa;
- Art.6 (1): garantarea dreptului la învăţătură, indiferent de naţionalitate, sex, rasă, vîrstă, de originea şi starea socială, de apartenenţa politică sau religioasă, de antecedentele penale;
- Art.8 (1): dreptul de a alege limba de educare şi instruire la toate nivelurile şi treptele de învăţămînt;
- Art.8 (2): asigurarea dreptului cetăţenilor la educaţie şi instruire în limba maternă prin crearea numărului necesar de instituţii de învăţămînt, clase, grupe, precum şi a condiţiilor de funcţionare a acestora.

Articolul 8 (1) şi (2) n-are echivalent în legislaţia mondială, căci nici un stat din lume nu asigură minorităţilor naţionale dreptul la educaţie şi învăţămînt în limba maternă, cu atît mai mult nu le asigură acest drept la toate treptele de învăţămînt, conlocuitorii de alte etnii nefiind recunoscuţi ca minoritate naţională.

Un număr foarte mare de obiective educaţionale din *Curriculumul de bază* – cca 48 – sînt centrate pe ideea de toleranţă faţă de persoanele de alte etnii decît cea românească.

[3] Cf. *Literatura şi arta,* 13 martie 2003.

[4] Ghilimelele pentru sintagma *minorităţi naţionale.*

Pentru prima dată în istoria ţinutului care formează azi Republica Moldova au fost elaborate curricula şi manuale pentru învăţarea limbii materne de către ucraineni, găgăuzi, bulgari.

În Republica Moldova emit cca 15 posturi radio şi TV în limba rusă, funcţionează un sistem paralel de învăţământ în limba rusă la toate treptele de învăţământ preconizate de lege şi biblioteci publice în limbile rusă, ucraineană, idiş, bulgară; se editează şi/sau se comercializează un număr mult mai mare de publicaţii periodice şi cărţi în limba rusă, loiale persoanelor de alte etnii, decît în limba română; şcolile în care studiază elevi ruşi, ucraineni, bulgari primesc sistematic importante donaţii de carte didactică, ştiinţifică şi artistică din ţările de origine etc.

Învăţământul din Moldova, la nivel de concept, sistem, formare profesională, dotare didactică, oferă deschideri fundamentale pentru integrarea europeană a tuturor cetăţenilor ei. Conceptul educaţional şi sistemul de învăţământ din Republica Moldova oferă persoanelor de alte etnii condiţii, asigurate şi juridic, dintre cele mai bune – în raport chiar cu ţările dezvoltate! – de păstrare a identităţii naţionale, la toate nivelurile: teleologic, conţinutal-axiologic, tehnologic şi epistemologic.

Se constată, astfel, că societatea moldovenească şi învăţământul public preuniversitar sînt în general orientate pozitiv spre democratizare, modernizare şi integrare europeană, păstrarea identităţii naţionale a persoanelor de alte etnii fiind una prioritară în politicile educaţionale şi în activitatea practică curentă în domeniu.

Pe de altă parte, conlocuitorii de alte etnii sînt dispuşi pentru integrarea în Europa, spaţiul economic şi cultural al căreia este tentant printr-un nivel avansat de trai şi de civilizaţie; acceptă ca copiii lor să studieze limba de stat a Republicii Moldova cu denumirea ei ştiinţifică, *româna*, contrar tentativelor de a-i oficializa denumirea regională (*limba moldovenească*), dar în cotidian nu recunosc identitatea românească a moldovenilor şi faptul că ar vorbi limba română.

Examinarea experienţelor altor state în domeniul integrării sociale a minorităţilor naţionale arată că Republica Moldova oferă cele mai multe facilităţi, existenţa acestora fiind demonstrată de cadrul juridic, normativ, socio-lingvistic, instrucţional-educativ etc., precum şi de atitudinile pozitive ale populaţiei băştinaşe majoritare faţă de alogeni.

Premisele indicate sînt însă, aşa cum se va vedea în continuare, doar în aparenţă premise (pozitive), în esenţă ele reprezentînd tocmai inversul aşteptărilor pentru o integrare benevolă a conlocuitorilor de alte etnii în societatea moldovenească. Pentru a putea fi definite ca premise/condiţii instrucţional-educative de integrare socială, ele ar trebui să decurgă dintr-un principiu general, dintr-o idee naţională, adică dintr-un concept al statalităţii moldoveneşti. Tipul şi calitatea statalităţii şi a societăţii care le propune persoanelor de altă etnie să se integreze sînt semnificative atît pentru integrabili cît şi pentru învăţămînt – domeniul recunoscut de practicile mondiale drept cel mai important în contextul examinat.

4. DE CE NU ESTE POSIBILĂ/NU SE REALIZEAZĂ INTEGRAREA PERSOANELOR DE ALTE ETNII PRIN EDUCAŢIE ŞI ÎNVĂŢĂMÎNT

Învăţământul este un domeniu nu numai complex dar şi total, adică un domeniu care angajează societatea umană în ansamblu. Societatea moldovenească, în care invităm conlocuitorii de alte etnii să se integreze, pare însă să nu fie prea atractivă, în pofida faptului că ea oferă cele mai multe şi mai importante drepturi şi condiţii reale de exercitare a acestora, faţă de orice altă ţară din lume.

Nu este atractivă, pentru că partea care invită a acestei societăţi nu este ea însăşi încă definită în opţiunile politică, socială, economică, culturală, este evazivă în ceea ce priveşte identitatea naţională, lingvistică şi istorică, nu este independentă economic, are cel mai scăzut nivel de trai în comunitatea europeană.

Nu este atractivă, deoarece cei invitaţi, care fac parte *de facto* din această societate, în cea mai mare parte ca locuitori şi cetăţeni, n-o acceptă în principiu, revendică o societate total diferită de cea propusă de populaţia băştinaşă majoritară: consideră că şi aceste condiţii sînt puţine, alogenii solicitînd decretarea limbii ruse ca a doua limbă de stat (1), excluderea din planurile de învăţământ a disciplinei şcolare *Istoria românilor*, menţinerea denumirii regionale a limbii de stat a Republicii Moldova – *moldovenească,* se pronunţă împotriva denumirii ştiinţifice, *română,* şi chiar pentru legalizarea denumirii de *naţiune moldovenească,* care nu numai că nu este atestată ştiinţific dar nici uzitată în cotidian.

Comportamentul alogenilor în Republica Moldova, în majoritate rusofoni şi dominaţi de ideea panslavismului, este acelaşi ca şi în celelalte ţări postcomuniste – refuză integrarea socială, revendică condiţii speciale pentru o existenţă nediferenţiată de cea a conaţionalilor din ţările de origine. Însă gradul de reobţinere a independenţei de stat a ţărilor postcomuniste este diferit.

Ţările baltice – *Estonia, Lituania, Letonia* – au atins cel mai înalt grad de independenţă şi, practic, s-au reintegrat economic, social, cultural, spiritual în Europa, de aceea aici integrarea socială a minorităţilor se realizează conform unor programe de stat (în cadrul cărora învăţământul ocupă locul central), subordonate ideii integralităţii naţionale a poporului şi a ţării.

Bielarusi, ţară independentă, a menţinut regimul comunist, l-a înăsprit chiar şi revendică comuniunea statală cu Rusia, adică este dispusă să renunţe la independenţă în favoarea unui trai în comun cu ruşii, acest fapt desfiinţînd şi chestiunea de integrare socială a minorităţilor.

Ucraina este un stat independent definit, oficial prooccidental şi frînat în aspiraţiile sale de integrare europeană de componenta rusofonă a populaţiei. Ca stat independent însă Ucraina oferă condiţii minime, mai puţine decît standardul educaţional mondial, pentru integrarea socială a minorităţilor naţionale, politicile sale educaţionale fiind mai degrabă orientate spre asimilarea forţată a minorităţilor (cazul minorităţii româneşti) sau eliminarea acestora din spaţiul său (atitudinile manifestate de populaţia din regiunile de vest faţă de ruşi şi români), decît spre integrarea lor socială echitabilă.

Georgia şi-a declarat aderenţa la NATO, dar mai suportă prezenţa militară rusă în teritoriul său, ca şi unele ţări asiatice (Kîrgîzstan, Uzbekistan, Tadjikistan, Turkmenistan), din cauza problemelor create şi moştenite de la regimul comunist. În politicile sale educaţionale Georgia este consecventă ideii naţionale, fapt care o apropie conceptual de ţările baltice.

Şi-a declarat independenţa şi *Republica Moldova*, în aceeaşi lună cu majoritatea republicilor sovietice, în 1991, însă nici după 12 ani nu are o independenţă reală. N-au fost evacuate trupele ruseşti din teritoriu, acestea încurajînd crearea regiunii separatiste (ruse) din stînga Nistrului, cu cca 56% populaţie rusofonă şi 44% de limbă română (peste 400.000 români)[5]. Din aceeaşi cauză Moldova nu are un hotar controlat la est, cu Ucraina. În teritoriile separatiste şcolile cu predare în limba română sînt interzise, oficialităţile din teritoriu promovînd o politică educaţională care încurajează atitudini duşmănoase faţă de limba română, români şi faţă de statul Republica Moldova.

Conlocuitorii de etnie găgăuză şi bulgară şi-au revendicat şi au obţinut autonomii teritorial-administrative.

Conlocuitorii de altă etnie din Republica Moldova au un statut specific definit istoric, nu doar lingvistic şi cultural.

Etnicii ruşi (13,0% din populaţie) (9), în cea mai mare parte, nu sînt minoritate naţională, ci foşti cetăţeni ai Rusiei ce a ocupat acest teritoriu prin războaie şi în urma unor tratate internaţionale la care populaţia băştinaşă majoritară nu a fost reprezentată. De aceea ruşii din Moldova se comportă în continuare, şi după *Declaraţia de Independenţă a Republicii Moldova*, ca stăpîni ai acestui teritoriu, revendicînd nu doar drepturi specifice minorităţilor naţionale, consfinţite de documentele comunităţii internaţionale, ci drepturile pe care le au conaţionalii lor din Rusia: reprezentanţi în parlament, legalizarea limbii ruse ca a doua limbă de stat, dreptul la studii în limba rusă la toate treptele de învăţămînt şi dreptul de a comunica în limba rusă în toate structurile de stat, locurile publice (drepturi menţinute din perioada sovietică şi realizate *de facto* nestingherit); impunînd populaţiei băştinaşe majoritare legalizarea unei apartenenţe naţionale şi a unei denumiri regionale a limbii materne, care este şi limba de stat a Republicii Moldova[6]; conferind armatei ruse de ocupaţie din teritoriu statutul de forţă pacificatoare etc.

Ucrainenii (13,8 % din populaţie) se consideră şi ei, într-un fel, stăpîni ai acestui teritoriu, deoarece:

- în 1924 a fost creată, pe teritoriul Ucrainei, o formaţiune statală moldovenească artificială – Republica Autonomă Sovietică Socialistă Moldovenească, în care locuiau doar 30% de moldoveni români şi care s-a extins, în 1940, în urma tratatului Ribbentropp-Molotov, şi peste teritoriile celor 7 judeţe româneşti cuprinse de Basarabia[7], pentru a fi formată RSS Moldovenească ca parte integrantă a URSS. Acest fals istoric de formare a unei structuri statale false pe un teritoriu românesc este înţeles de ucraineni şi ruşi drept o legalizare a unei proprietăţi ce le-ar aparţine prin drept istoric;
- ucrainenii stabiliţi cu traiul în Basarabia după 1812 şi 1940, s-au contopit cu mentalitatea panslavismului şi a şovinismului ruso-sovietic, datorită căruia au fost instalaţi în aceste teritorii, din care Moscova a rupt două părţi mari, la sud şi la nord, şi le-a anexat Ucrainei: conştiinţa raptului teritoriilor româneşti de către patria lor istorică îi face să se simtă în disconfort, după declararea independenţei Moldovei, faţă de populaţia băştinaşă;
- vecinătatea imediată cu patria istorică şi frontiera transparentă (pentru ucraineni!) între Moldova şi Ucraina, posibilitatea de a vorbi nestingherit oriunde limba rusă pe care cei mai mulţi o folosesc uzual, profesional şi cultural (doar 0,04% din elevii ucraineni studiază în limba maternă) (9), îi face să considere chestiunea integrării în societatea moldovenească drept una minoră.

Nici găgăuzii (3,5 %) nu manifestă dorinţa sau capacitatea de a se integra în societatea moldovenească:

- faptul de a fi fost aşezaţi, acum 200 de ani, de către Rusia ţaristă în teritorii moldoveneşti ocupate de ruşi îi face să nege dreptul Republicii Moldova la respectivele teritorii, considerîndule găgăuze; în acest pretins temei şi-au revendicat şi au obţinut de la conducătorii ex-comunişti ai

[5] Date aproximative, conform surselor din mass-media.

[6] Parlamentarul rus Morev a făcut propunerea, într-o şedinţă a Parlamentului Republicii Moldova din luna martie 2003, de a legaliza prin Constituţie denumirea etnică a poporului *moldovenesc* şi a limbii sale – *moldovenească.*

[7] Denumirea istorică a teritoriului dintre fluviile Prut şi Nistru, a cărui populaţie majoritară totdeauna a fost recunoscută, cu excepţia Rusiei şi a URSS, ca românească.

Moldovei autonomie administrativ-teritorială pe care o numesc *Gagauz Yery – pămînt găgăuz*;
– preferă de aceea limba şi cultura rusă marginală pentru învăţămînt şi comunicare interetnică celei româneşti, pe care o consideră ostilă (vezi exemplul Universităţii de Stat din Comrat).

Bulgarii (2,0%), aduşi şi ei de către Rusia în aceeaşi perioadă cu găgăuzii, manifestă acelaşi comportament: au revendicat şi au obţinut pentru un timp autonomie administrativ-teritorială (Judeţul Taraclia), învaţă doar în limba rusă (doar 0,03% de elevi bulgari preferă limba maternă), nu cunosc limba română, nu recunosc dreptul Moldovei la teritoriile pe care le locuiesc[8].

În contextul acestor atitudini, românii moldoveni nu fac o excepţie semnificativă: ei nu sînt o naţiune, ci doar o parte din naţiunea românească. Pierderea, parţială sau substanţială, a conştiinţei identităţii de către populaţia românească din Basarabia (64,5%), în urma acţiunilor de deznaţionalizare forţată operate de Rusia şi URSS, a cauzat şi imposibilitatea constituirii unei voinţe politice de a-şi construi **o ţară românească.** Incertitudinea privind identitatea etnică şi conştiinţa diminuată a proprietăţii a favorizat jefuirea averii naţionale şi pauperizarea în consecinţă a populaţiei, 1/4 din care face muncă la negru peste hotare, această parte, cea mai pragmatică şi mai lucidă ca voinţă politică, reprezentînd şi cca 1/3 din electorat, care însă nu participă la alegeri.

Se constată, astfel, că societatea moldovenească nu numai că nu este atractivă pentru integrarea conlocuitorilor de alte etnii, ci este chiar vulnerabilă pentru a fi desfiinţată de către aceştia din urmă.

În cadrul societăţii moldoveneşti, învăţămîntul, deşi a realizat cele mai importante reforme, semnificative chiar şi în comparaţie cu celelalte ţări central- şi est-europene, deşi a fost conceput ca sistem naţional unitar (la scară naţională), cu ample deschideri pentru menţinere în cultura naţională a copiilor, elevilor şi studenţilor de alte etnii (Cf. 3), există în forma a două sisteme: unul cu predare în limba română, proeuropean, şi unul cu predare în limba rusă, prorus. Aceste sisteme sînt diferite în ceea ce priveşte educaţia civică, istorică, lingvistică, literară, artistică; sînt diferite şi în componentele conţinutal-axiologică, metodologică, didactică (utilizează manuale din ţările de origine) etc., adică tocmai în acele componente care prin definiţie au misiunea de a integraliza învăţămîntul unei ţări.

Or, în urma modificărilor operate de guvernanţi, din 1994 încoace, în politicile educaţionale, în legislaţie, în actele normative şi în structurile administrative, învăţămîntul din Republica Moldova a pierdut esenţial din capacitatea iniţială de a contribui la integrarea socială a conlocuitorilor de alte etnii, căci oferă acestora dreptul la studii în limba maternă la toate treptele de învăţămînt, în loc să ofere drepturi de integrare socială oportună şi echitabilă.

5. PROGRAMUL NAŢIONAL DE INTEGRARE A REPUBLICII MOLDOVA

Un program naţional de integrare a conlocuitorilor de alte etnii în societatea moldovenească, inclusiv prin educaţie şi învăţămînt, ar trebui să fie anticipat neapărat de:
– existenţa unei voinţe politice pentru integralizarea societăţii şi consolidarea statalităţii moldoveneşti, acest lucru fiind posibil doar prin recunoaşterea Republicii Moldova (de către populaţie şi oficiali) drept al doilea stat românesc, constituind şi ideea naţională integratoare;
– elaborarea unei doctrine politice a educaţiei în Republica Moldova, care ar stabili orientările de principiu ale educaţiei şi învăţămîntului în conformitate cu ideea naţională integratoare.

Abia atunci ar fi posibilă şi elaborarea unui *Program Naţional de Integrare a Republicii Moldova*, cu componentele: politică, lingvistică, culturală, profesională şi civică etc. *Programul* ar trebui să fie ghidat de două principii constitutive (fundamentale): unitatea naţională (a poporului şi a statului) şi integrarea europeană, ultima fiind posibilă doar în cazul existenţei deja a unei unităţi naţionale, şi să includă componentele *politică, juridică, lingvistică*, *educaţională, culturală, socială, economică*.

Componenta *politică* presupune elaborarea unei doctrine politice de durată a statului în domeniul integrării conlocuitorilor de alte etnii.

Componenta *juridică* ar trebui să se întemeieze pe principiul priorităţii legii şi al libertăţii opţiunii în cadrul legii, să creeze un cadru legislativ aferent care să-i protejeze pe moldoveni, ca parte a naţiunii române, împotriva tendinţei de asimilare manifestate de populaţia rusofonă, să încurajeze conlocuitorii de alte etnii să abandoneze mediul cultural-lingvistic rusesc marginal, să se încadreze în mediul social, cultural, instrucţional-educaţional românesc, să-şi menţină temeliile etnicităţii pe principii civilizatorii moderne.

Componenta *lingvistică* a *Programului* să angajeze:
– declararea limbii române ca limbă de stat, în care se face comunicarea în toate domeniile vieţii publice, se realizează învăţămîntul tuturor cetăţenilor şi a apatrizilor;
– instituirea unui cadru normativ eficient de funcţionare a limbii române pe întreg teritoriul ei, în instituţiile publice, de învăţămînt etc.;
– stabilirea unui mediu sociolingvistic favorabil

[8] În s.Tvardiţa din jud. Taraclia funcţionează un muzeu al ţinutului natal, în care cele mai multe exponate reprezintă perioada sovietică. Ghidul muzeului îi informează pe vizitatorii străini că satul Tvardiţa a fost strămutat, din Bulgaria, de către ţarina Ecaterina, pe „pămînturi care nu erau locuite şi nu aveau stăpîn". Această declaraţie a fost făcută şi participanţilor la masa rotundă „Integrarea socială a minorităţilor naţionale" la 23.10.2002.

integralizării poporului Republicii Moldova: realizarea efectivă a prevederilor legislației lingvistice în denumirea străzilor, a firmelor, panourilor publicitare, denumirii mărfurilor, a altor inscripții în locurile publice, în comunicarea oficialilor şi a persoanelor din domeniul serviciilor, transportului etc.;
– încurajarea studiului limbilor moderne de circulație internațională, inclusiv a limbii ruse, la alegere.

Componenta *instructiv-educativă:*
– reintegrarea învățământului din Republica Moldova în spațiul educațional românesc şi cel european;
– educația şi învățământul în limba română la toate treptele sale a tuturor cetățenilor şi apatrizilor din Republica Moldova;
– studiul limbii materne în cadrul unei discipline şcolare de către toți cetățenii Republicii Moldova pe parcursul învățământului general obligatoriu;
– inserții semnificative în conținuturile educaționale a sistemelor de valori ale națiunilor din care provin persoanele alogene;
– încurajarea instituțiilor de învățământ în inițiativelor de modernizare a studiului limbii române de către cetățenii moldoveni alogeni şi de către apatrizi, inclusiv predarea-învățarea unor discipline în două limbi, rusă şi română etc.

Componenta *culturală*:
– orientarea dezvoltării culturale a poporului Republicii Moldova la valorificarea tradiției şi a opțiunii pentru reintegrarea în cultura europeană;
– orientarea activității societăților culturale ale diasporelor la integrarea acestora în viața publică a Republicii Moldova şi la revigorarea valorilor culturii naționale;
– dominarea limbii române în mijloacele mass-media, fără a fi constrînsă activitatea celor de alte limbi.

Componenta *economică*: integrarea Republicii Moldova în economia europeană.

Programul Național de Integrare a Republicii Moldova ar trebui să reprezinte documentul fundamental conceput să realizeze în fapt politica statului de protejare a moldovenilor basarabeni ca parte integrantă a națiunii române şi de integrare în viața social-economică şi cultural-spirituală a țării a persoanelor de alte etnii. *Programul* ar trebui să ne facă încrezători în ziua de mîine, să ne conştientizăm ca entitate etnică, socială, statală şi culturală, şi să fim recunoscuți în această calitate şi de lumea externă.

Atîta timp cît populația majoritară nu s-a identificat cu etnia românească şi nu şi-a elaborat o doctrină politică clară în contextul dat, în lipsa unei politici concrete şi de durată pentru integrarea socială a conlocuitorilor de alte etnii, a unui program realist de integrare a acestora, nu putem pretinde alogenilor să se integreze în societatea moldovenească.

Dată fiind lipsa acestei premise sau prezența ei într-o formulă nesemnificativă încă, ideea de integrare socială a conlocuitorilor de alte etnii este substituită celei de federalizare.

Ideea federalizării Republicii Moldova nu este însă una autohtonă, ci una gîndită în afara statului, de către străinii interesați să diminueze şi mai mult independența Republicii Moldova. Ea nu are temei istoric, dovadă fiind faptul că populația din acest teritoriu n-a formulat vreo dată aspirații pentru federalizare, ci doar pentru revenirea în sînul națiunii române, în cadrul unui stat unitar românesc. Această aspirație a fost împărtăşită chiar şi de membrii de etnie rusă şi de alte etnii ai Sfatului Țării care au realizat unirea cu România în 1918. Ideea ce i-a determinat să voteze Unirea a fost respingerea perspectivei de a trăi în societatea etnică rusească, dar comunistă, căreia i-au preferat riscurile integrării lingvistice într-o societate alogenă, dar atractivă prin valorile sale europene.

Ideea federalizării Republicii Moldova nu are temei etnic, deoarece nici o comunitate etnică din Republica Moldova nu reprezintă în sine o minoritate națională, ci doar grupuri de persoane de altă etnie care-şi au țările lor (ucrainenii, ruşii, bulgarii, polonezii, armenii, evreii etc.) sau sînt împrăştiate în mai multe țări (găgăuzii, țiganii). Soluția integrării sociale a conlocuitorilor de alte etnii este sugerată de două lucruri, ambele aparținînd populației româneşti din Republica Moldova:

a) românii, sau cum se mai numesc încă mulți dintre ei, moldovenii, reprezintă o parte importantă a națiunii româneşti[9];
b) teritoriul Republicii Moldova, pe care îl locuiesc românii şi persoane de alte etnii, este un teritoriu rupt din trupul țării româneşti. Deşi populația din respectivul teritoriu n-a participat la Unirea Principatelor româneşti din 24 ianuarie 1859, fiind anexată doar cu 47 de ani mai devreme la Rusia, ea nu a putut în acest timp scurt să se convertească într-o altă etnie, rămînînd a fi ceea ce era, *populație românească*, fapt confirmat şi de părinții partidului comunist (7), *V.I.Lenin*, întemeietorul şi primul conducător al Rusiei Sovietice, recunoscînd dreptul la autodeterminare a *românilor* din Basarabia (6). Este semnificativ şi faptul că România nu reprezintă un oarecare stat străin față de românii din Republica Moldova, deoarece tocmai Principatul Moldovei, din care a fost ruptă Basarabia la

[9] Faptul că moldovenii şi românii reprezintă aceeaşi etnie este certificat de lipsa unei minorități naționale cu numele *români*, deşi se ştie că un număr mare de cetățeni ai Republicii Moldova s-au declarat, la perfectarea buletinelor de identitate, ca *români*.

1812, a jucat cel mai important rol în crearea, la 1859, a României, primul încoronat fiind Alexandru Ioan Cuza, domnitorul Principatului Moldovei. Metaforizînd puţin evenimentul, am putea afirma că România a fost creată de moldoveni! De ce dar alogenii nu ne recunosc identitatea românească?!

Învăţământul din Republica Moldova, deşi subminat continuu de o politică nefavorabilă, adversară chiar în conceptul său fundamental, care promovează, din 1994, separarea societăţii pe principii etnice, se mai menţine în cadrul conceptului de învăţământ european modern. Modificarea politicului i-ar reda învăţământului şi cele două funcţii integratoare: integrarea societăţii civile, în care se înscrie şi integrarea persoanelor de altă etnie, şi integrarea europeană – ambele recunoscute de oficiali în declaraţii şi torpilate prin legi, decizii guvernamentale, acţiuni ale administraţiei de stat.

Conştiinţa identităţii şi cea a proprietăţii, cadrul legislativ corelat cu cel al statelor din Uniunea Europeană, recunoaşterea politicii ţării pe plan mondial ne-ar consolida fiinţa culturală constituită genetic de-a lungul secolelor, ne-ar întări – pe români şi pe ceilalţi etnici conlocuitori – în năzuinţa noastră de a ne menţine individualitatea în multiculturalitatea lumii moderne. Căci, prin definiţie, valorile societăţii româneşti şi astăzi sînt europene, şi doar acceptîndu-le ca pe ale noastre – întrucît sînt ale noastre! – este posibil să realizăm şi integrarea europeană.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. *Barometrul de opinie publică*. Republica Moldova. Noiembrie 2001/Institutul de Politici Publice, Chişinău, 2001, p. 68-69.
2. Cojocaru, N., *Aspectul comunicaţional al acomodării alogenilor la mediul etnic autohton* (M.E.A.)//*Literatura şi arta*, 13 martie 2003.
3. *Concepţia dezvoltări învăţământului în Republica Moldova*//*Făclia*, 22 aprilie 1995.
4. *Curriculum de bază. Documente reglatoare* / Vl.Guţu, Vl.Pâslaru et al., Cimişlia: Ministerul Învăţământului, Institutul de Ştiinţe Pedagogice şi Psihologice,1997.
5. Lenin, V.I., *Despre drepturile naţionalităţilor la autodeterminare*, Moscova: Politizdat, 1945.
6. Marx, K., Enghels, Fr., *Opere*, Vol. 22, Moscova: Politizdat, 1962, p. 30-31.
7. Pâslaru, Vl., *Principiul pozitiv al educaţiei,* Chişinău, Editura Civitas, 2003.
8. *Republica Moldova*/V. Nedelciuc, Chişinău, Editura, Universitas, 1992.
9. *Elevii români constituie 4/5 din numărul copiilor şcolarizaţi*//*Făclia, 26 ianuarie 2002*.

Cîteva aspecte ale educaţiei interculturale



Svetlana **RUSNAC**

Universitatea Liberă Internaţională din Moldova

Omul contemporan îşi cunoaşte locul său în lume prin contactarea contextului social şi învăţarea tuturor aspectelor lui. Educaţia interculturală are menirea facilitării acestui proces de cunoaştere a lucrurilor considerate apropiate – asimilate în ambianţa de apartenenţă – şi a celor din mediul alogen care, în condiţii de conlocuire, este contactat cu uşurinţă.

Organizarea comunitară contemporană oferă, prin diverse conexiuni interculturale, largi posibilităţi de cunoaştere a "celuilalt", raporturile interculturale formînd o categorie distinctă a relaţiilor sociale. Ele au un caracter supraindividual, chiar dacă se manifestă în formă de relaţii interpersonale, deoarece fiecare dintre părţi aduce cu sine caracteristicile grupului cultural de apartenenţă (etnic, de vîrstă, sex, socioprofesional etc.). Astfel, relaţiile interculturale implică o comunicare dintre persoane cu mentalităţi diferite, care împărtăşesc reprezentările sociale ale grupului de apartenenţă, posedă tradiţii şi obiceiuri, convingeri şi idealuri, viziuni şi concepte asimilate în mediul de formare.

Psihologia abordează cu preponderenţă raporturile interetnice, pe parcursul cărora are loc o confruntare,



Demri **SHAOL**

Universitatea Liberă Internaţională din Moldova

comparare şi selectare a valorilor culturale, potrivite modului de organizare a vieţii. Convieţuirea interetnică complică fenomenul relaţiilor cu altul, oferind diverse "modele de comportament"[1]. Diferite de la o etnie la alta, acestea alcătuiesc "modele culturale", propuse spre realizare de societate membrilor săi. Totalitatea organizată a acestor modele constituie cultura societăţii date. Mediul mixt creează condiţii pentru un contact permanent al culturilor etnice, care, în cazul cînd nu se exercită o presiune de dominaţie, contribuie la interferenţă, manifestată în împrumuturi libere, modificări şi îmbogăţire reciprocă. Totodată, reieşind din particularităţile organizării sociale contemporane care presupune posibilităţi de cunoaştere a altor culturi prin intermediul mijloacelor de informare mass-media, a accesului larg la producţia artistică şi chiar la obiectele de uz cotidian ale diferitelor comunităţi, putem constata o intensificare a interferenţei şi preluării modelelor, acestea fiind asimilate în mod diferit, în funcţie de apartenenţa la anumite categorii sociale şi, din nou, de principiul utilitarismului.

Putem conchide cu certitudine asupra modificării procesului de socializare, care în condiţiile contemporane nu se reduce doar la învăţarea modelelor culturale ale grupului de apartenenţă. De rînd cu enculturaţia[2] are loc o aculturaţie[3] a persoanei, aceasta asimilînd nu numai modele proprii grupului de apartenenţă, dar şi cele împărtăşite de alte comunităţi etnice. Încă la etapa iniţială a afirmării personalităţii (în familie) individul ia contact nu numai cu cultura grupului său, dar şi cu a "celuilalt" grup etnic, putînd fi influenţat de acesta şi asimilînd modele proprii şi alogene. Cele din urmă pot face parte chiar din patrimoniul familial, care actualmente se detaşează tot mai mult de modul patriarhal de organizare. La etapele ulterioare – în cadrul educaţiei şcolare, activităţii profesionale etc. – persoana intră în contacte directe sau indirecte şi de intensitate diferită cu "altul", în funcţie de capacităţile ei cognitive şi afectiv-comunicative, întîlnind, selectînd şi asimilînd noi şi noi modele. Fiecare dintre modele este receptat la fel, procesul fiind determinat de diverse împrejurări, cele mai semnificative ţinînd de proprietatea lor de a se impune. Încercînd o clasificare, bazată pe prelegerile unui grup de cercetători francezi[4], am evidenţiat modele culturale cu capacitate de influenţă diferită:

- ideale – care vizează situaţii primordiale şi sînt adoptate dacă nu de toate, oricum de majoritatea grupurilor umane;
- neutre – care în unele societăţi pot fi considerate esenţiale, în altele lăsate la alegere indivizilor;
- conjuncturale – a căror asimilare depinde de apartenenţa indivizilor la o subcultură şi care deservesc grupurile unite prin caracteristici de sex, vîrstă, socioprofesionale etc.;
- vestigiale – utilizate încă de unii membri ai societăţii, dar substituite din considerente utilitare cu altele mai eficiente.

Reiese oare, din cele schiţate mai sus, că în cadrul unei convieţuiri interetnice interferenţa modelelor etnoculturale va duce la crearea unei personalităţi sintetice – rod al comunicării directe şi neîncetate cu altul şi al interinfluenţării permanente? Care ar fi atunci linia de demarcaţie dintre "sine" şi "altul"? Dacă analizăm condiţiile contemporane de formare socială, putem aplica noţiunea de *personalitate multimodală* – rezultat al interconexiunilor cauzate de realitatea interculturală. Într-o accepţiune largă, societatea interculturală presupune conlocuirea diferitelor grupuri etnice, culturale, confesionale în condiţii de conexiune şi interacţiune, de schimb şi recunoaştere mutuală a modurilor de organizare a vieţii şi valorilor fiecăruia. În asemenea caz, se manifestă un proces de toleranţă activă şi de menţinere a raporturilor echitabile, de respect a valorii şi importanţei fiecărei culturi, fără diferenţieri în categorii sociale superioare sau inferioare, bune sau rele. Deşi la o simplă examinare societatea multiculturală poate fi considerată un mediu intercultural, unii cercetători contemporani[5] neagă această sinonimie a termenilor. Într-o societate multiculturală este vorba de viеţuire într-un areal comun a grupurilor etnice, naţionale şi confesionale. Diferenţele însă sînt deseori percepute negativ şi constituie principala justificare a discriminării. Minorităţile pot fi tolerate într-un mod pasiv, dar nicidecum acceptate sau apreciate.

[1] Noţiune utilizată în diverse domenii – etnologie, sociologie, psihologie etc. – pentru a defini constructele sociale formate într-o comunitate şi avînd menirea de a facilita convieţuirea intra- şi intergrupală. În Robert, M.A., *Ethos: Introduction á l'antropologie sociale*. Bruxelles, Paris, 1968, p.10.

[2] Utilizăm termenul *enculturaţie* în sensul propus de Gh.Geană: "...procesul de internalizare de către individul uman a normelor şi valorilor grupului (comunităţii, societăţii), în care se naşte şi trăieşte», în *Dicţionar de sociologie.* Ed.Babel, Bucureşti, 1993, p. 218.

[3] Aculturaţia, în accepţiunea cercetătorului Romulus Vulcănescu. *Dicţionar de etnologie.* Ed. Albatros, Bucureşti, 1979, p. 13, se prezintă ca un proces de schimb al elementelor (obiceiuri, datini, valori, simboluri) şi formelor de cultură (rurală, urbană, tehnică etc.) realizat între două societăţi deosebite sub raport cultural şi intrate în contact direct, parţial sau total, de scurtă sau lungă durată, lent sau violent.

[4] Robert, M.A., *Op. cit.*, p.10-12, 67.

[5] Taylor, M., *Conceptes-clés et bases de l'éducation interculturelle//Guide pédagogique. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes.* Conseil de l'Europe, 1995, p. 25.

Pentru a elucida mecanismele psihosociale ale unității și disocierii etnice, vom recurge la conceptele de *identitate* și *alteritate* culturală, elaborate de științele sociale în acest scop[6]. Conform definiției propuse de Jean René Ladmiral și Edmond Marc Lipiansky: "Identitatea culturală se bazează pe factori obiectivi, cum ar fi moștenirea istorică, cadrul politic, originile etnice, tradițiile, limba, religia... și, totodată, pe elementele subiective ce reies din conștiința membrilor unei comunități sub forma reprezentărilor sociale care permit colectivității să se definească și să se facă recunoscută de alții. Aceste reprezentări sînt formate din imagini, simboluri, stereotipuri, mituri, legende istorice, care oferă conștiinței colective o înțelegere de "sine" și a "unității sale"[7]. Noțiunea de identitate este antonimă celei de alteritate, care semnifică "alte comportamente, obiceiuri, referințe culturale, moduri de viață, religii, etnii, rase etc."[8], ambele furnizîndu-i individului și grupului cunoștințe despre sine și despre altul, integrîndu-l în grup și dezvoltîndu-i sentimentul de contingență și solidaritate cu membrii lui și de opoziție cu "alții".

Noțiunea de identitate, utilizată în definirea sentimentelor împărtășite de o persoană, nu semnifică o simplă etichetă, un simbol implantat în conștiința individuală. În joc intră imagini care completează conceptul de *Eu social* (propria persoană modelată și apreciată în conformitate cu standardele oferite de grupul de apartenență). Anumite mecanisme sociale, inclusiv caracterul relațiilor sociale, organizate după principiile vieții interculturale sau multiculturale, conferă sens propriei identități și conținut raporturilor cu "altul".

Relațiile interetnice realizează raportul identităților, cele din urmă fiind pentru primele "un element de securitate, un mod de a privi necunoscutul", de a-l cunoaște pornind de la "niște repere și limite"[9], o modalitate de a proiecta anumite perspective. Aceste particularități determină funcțiile identităților culturale în percepția "altuia", în comunicarea interetnică:

- de apropiere – găsire a unor corespondențe;
- de etichetare – apelare la stereotipuri, clișee, imagini;
- de disjuncție – stabilire a unor diferențe, iar de aici și a unor limite.

Facilitînd percepția similitudinilor și diferențelor, reprezentările sociale ale identității etnice contribuie la acceptarea propriului sistem de valori prin compararea lui cu modelele culturale ale "altuia". Reprezentările sociale despre o altă identitate intensifică procesul identificării individuale și sociale, înlesnesc reglementarea comportamentului individual și a celui de grup în raport cu alteritatea. Reprezentarea identității determină caracterul proceselor interactive dintre grupurile etnice din comunitățile mixte. Condițiile existenței grupului etnic sînt dictate nu numai de relațiile cu cultura de referință, dar și de posibilitățile de păstrare, transmitere și reproducere a modelelor culturale.

Un mod de menținere a propriei identități, rezultat din tendința umană de clasificare, etichetare și păstrare a imaginilor în scopul percepерii și cunoașterii elementare a realității, inclusiv a celei sociale, îl constituie stereotipizarea. Atît autostereotipul – imaginea de sine și a grupului de apartenență relativ constantă, simplificată și generalizată, cît și heterostereotipul – sentimentele împărtășite în raport cu alteritatea, prezintă evaluări și atitudini cu referință la comportament, obiceiuri, moduri de reflectare asupra realității ambiante și de reacționare la influențele acesteia.

Dacă stereotipul se prezintă ca o componentă afectivă a atitudinilor față de "sine" și de "altul", prejudecata are un conținut cognitiv, îmbrăcînd forma unor judecăți. Similar stereotipului, prejudecățile sînt preconcepute – constituie scheme cognitive prin intermediul cărora persoanele își orientează comportamentele.

În contextul interculturalității stereotipul și prejudecata au rolul de a menține propria identitate fără a diminua importanța altor identități. Anumite condiții sociale, politice, economice pot intensifica gîndirea negativă, oferind stereotipului și prejudecății funcții de separare de altul prin discriminarea "identității" și "alterității", mai frecvent supraapreciindu-se capacitățile, proprietățile și rolul grupului de apartenență, promovîndu-se idei de neglijare sau de negare a calităților și aptitudinilor celuilalt. Etnocentrismul, xenofobia, intoleranța etnică, națională, confesională sau de altă natură se intensifică în condiții de sărăcie, insatisfacție privind cursul evenimentelor politice, neglijare a importanței valorilor culturale și alți factori de ordin negativ, care periclitează dezvoltarea unei personalități integre și social adaptate.

Vom reveni la unele teze expuse mai sus, menționînd aspectele multiculturalității ce caracterizează astăzi contextul social. Pe lîngă accesarea în direct sau prin intermediul schimbului cultural al valorilor altor grupuri sociale omul contemporan beneficiază de posibilitatea de a cunoaște mult mai bine diverse comunități etnice, confesionale, culturale sau de altă natură. Actualmente au luat amploare emigrarea temporară sau definitivă a forței de muncă, refugiul politic și alte procese, genera-

[6] Chelcea, S., *Reprezentarea socială a identității naționale a românilor//Sociologie Românească, Serie Nouă*. Anul V, nr.23, București, 1994, p.193-209; Abou, S., *L'identité culturelle.* Paris, 1981, *apud,* Chelcea, S., *Op. cit.*; Ladmiral, J.R., Lipiansky, E.M., *La communication interculturelle.* Armand Colin, Paris, 1989, p. 9, 121-125,142-147.

[7] Ladmiral, J.R., Lipiansky, E.M., *Op. cit.,* p. 9.

[8] Ibidem.

[9] Ibidem, p. 145.

te de transparența hotarelor și tendințele de mondializare. Anume în asemenea condiții, în scopul diminuării accentelor xenofobe și intoleranței față de alte culturi, devin importante acțiunile de cultivare a atitudinilor tolerante față de "celălalt", includerea în instruirea tinerilor și chiar a adulților a unor programe vizînd educația interculturală.

Educația interculturală presupune implementarea unor programe speciale în învățămîntul preuniversitar și universitar. Promovarea unor acțiuni educative în mediul tinerilor se prezintă ca un suport al formării mentalităților interculturale, care în perioada socializării secundare se cristalizează, capătă sensuri clare și generează atitudini și comportamente ce, în linii majore, vor ghida persoana pe parcursul întregii vieți.

Scopul general al educației interculturale constă în favorizarea și dezvoltarea capacităților de întreținere a raporturilor mutuale între diferite categorii socioculturale, minoritare sau majoritare, cu o configurație etnică, confesională, națională distinctă. Reieșind din acest deziderat, pot fi schițate un șir de obiective-cadru:

- dezvoltarea capacităților de percepere a diversității prin prisma egalității;
- cultivarea aptitudinilor de percepere a diferențelor dintre identități, fără a diminua importanța fiecăreia, și de înțelegere a acestora în interdependență;
- promovarea importanței menținerii intereselor culturale în condiții de conlocuire non-conflictuală.

Se conturează mai multe obiective generale pe care urmează să le atingă programele de educație interculturală:

a) cunoștințe:
– cunoașterea ambianței sociale apropiate și a esenței relațiilor sociale cu caracter interpersonal și intergrupal care se realizează în acest context;
– însușirea valorilor propriei culturi și a culturilor din alteritate, împărtășite în rezultatul influențelor cu caracter de aculturație;
– învățarea modului de identificare a raporturilor interculturale și diseminarea acestora de tendințele etnocentriste, discriminatorii, xenofobe.

b) capacități:
– evaluarea judecăților: a caracterului lor pozitiv sau negativ, de coeziune sau de separare, constructiv sau distructiv;
– analiza autostereotipurilor și heterostereotipurilor, a modului de afirmare a acestora și de influențare a comportamentelor în raport cu reprezentanții altor culturi;
– autoanaliza eficientă și autocontrolul stărilor și conduitelor personale, de corecție a manifestărilor nefavorabile în cîmpul social intercultural;
– comunicarea interculturală; adaptarea mesajului la contextul sociocultural.

c) atitudini:
– afirmarea unei poziții cetățenești active, de combatere a atitudinilor și comportamentelor de neglijare, diminuare a importanței și de discriminare negativă a altor culturi, de promovare a toleranței interculturale și a colaborării mutuale.

Educația interculturală poate fi realizată în cîteva etape prin acțiuni orientate spre cunoașterea ambianței sociale apropiate și a celei îndepărtate, a locului și rolului propriei culturi și a altor realități interculturale, a particularităților distincte care determină diferențele și modul de percepere pozitivă a acestora, a importanței atitudinilor pozitive în raport cu alteritatea.

Introducerea în programele educației interculturale a unor forme active de dezvoltare dinamică a capacităților cognitive, intelectuale, pe de o parte, și a culturii atitudinilor, conduitelor, stărilor afective, pe de alta, este importantă în special prin faptul că răspunde solicitărilor tinerilor și oferă o mai mare autonomie în formarea personală. Prezentăm cîteva teme care ar putea fi utilizate în calitate de subiecte la organizarea training-urilor:

- *Arborele vieții*: construirea și analiza arborelui genealogic propriu, elaborarea unor texte cu tema *Ce m-au învățat strămoșii*
- *Albumul cu fotografii*: prezentarea unor poze din albumul familiei și a unor povestiri despre evenimentul respectiv
- *Dragă prietene*: alcătuirea unor scrisori adresate prietenilor de altă etnie, confesiune, naționalitate etc.
- *Poveștile și legendele lumii*: identificarea unor subiecte comune în folclorul diferitelor popoare
- *Eroul preferat*: prezentarea personajului artistic preferat, identificarea unor asemănări și deosebiri dintre acesta și propria persoană, concluzii despre rolul apartenenței culturale în alegerea făcută
- *Sărbători naționale*: obiceiuri și tradiții de sărbătoare ale diferitelor popoare
- *Bucătăria*: relatare despre bucatele preferate și stabilirea modului de preparare, precizarea originii culturale a rețetei.

În calitate de îndrumar poate servi și ghidul elaborat de un grup de autori în cadrul campaniei europene a tinerilor împotriva rasismului, xenofobiei, antisemitismului și intoleranței[10].

Educația interculturală constituie o parte importantă a formării tînărului cetățean, a spiritului său civic. Conștiința apartenenței, mîndria pentru propria cultură determină și este determinată de capacitatea de a trata ambianța socială în termeni de interculturalitate, egalitate și toleranță.

[10] *Guide pédagogique. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes.* Conseil de l'Europe, 1995, p. 25.

"Moartea pedagogiei?"

"Pe cît este de admisibilă ierarhizarea instituţiilor şcolare în funcţie de rezultatele lor, pe atît a face din ele o fabrică de clienţi şi nu de oameni liberi înseamnă distrugerea şcolii".

(Pascal Bruckner)

Pedagogia este în agonie, constată tot mai mulţi specialişti la acest început de mileniu; în mod evident pedagogia desemnează aici o anumită modalitate de organizare a relaţiilor de învăţare şi nu ansamblul ideilor şi ipotezelor care fundamentează organizarea respectivă. Să fie aceste afirmaţii gratuite? Ceea ce constată Michael R. Allen (în studiul ***The Death of pedagogy?***) este tendinţa tot mai accentuată a mediului academic de a trece *"de la învăţămînt ca pedagogie la învăţămînt ca management"*.

«Şcolile manageriale» presupun reconceptualizarea rolului profesorului şi al elevului, precum şi a relaţiei dintre aceştia; în consecinţă, nu se poate vorbi doar de ajustări curriculare, ci de reconstruirea pe alte baze – manageriale – a unei relaţii eminamente pedagogice.

În noua situaţie profesorul se transformă, de fapt, într-un administrator al informaţiilor şi abilităţilor vocaţionale pe care elevul urmează sa le primească în mod pasiv; lui i se oferă servicii, iar relaţia cu profesorul este una contractuală.

În acest scenariu managerial rolul profesorului va cuprinde cîteva componente – în primul rînd, trebuie "ambalată" "marfa" pe care urmează să o livreze (predarea, se observă, este deja înlocuită cu livrarea): adică informaţiile şi abilităţile vor fi organizate riguros, în doze şi modalităţi măsurabile (se elimină astfel, consideră "managerii", vagile determinări calitative specifice unui învăţămînt pedagogic); în al doilea rînd, sub imperiul unui cartezianism inadecvat, dar şi al fordismului (tot atît de inadecvat astăzi în economie, pe cît a fost întotdeauna în educaţie) procesul de livrare a "mărfii" informaţionale este la fel de strict organizat, fără elemente incomensurabile şi fără perioade de timp neplanificate; în al treilea rînd, atît organizarea informaţională cît şi aceea instituţională vizează un obiectiv perfect definit şi măsurabil: promovarea examenelor.

Cum notam în altă parte, *"Managerialismul care impregnează o asemenea concepţie determină un reducţionism la fel de agresiv în ceea ce priveşte dimensiunile şi profunzimea implicării profesorului în actul educativ. Nici grija pentru banul public, nici cerinţele uneori exasperant de înguste ale elevilor pentru o concentrare mai accentuat pragmatică (fals pragmatică) pe anumite competenţe şi nici eficienţa unei pregătiri strict limitate şi delimitate a viitorilor profesori nu justifică o perspectivă reducţionist managerială asupra rolului profesorului"* (1, p. 9).

Ideile de mai sus sînt împărtăşite şi de Nigel Blake (în studiul ***Thinking Again/Education After Postmodernism***): *"Diferenţele dintre profesori dezvăluie o varietate de tipuri: unul se angajează meticulos în pregătirea lecţiei, astfel încît aceasta se desfăşoară cu eficienţa unui mecanism de ceasornic; altuia îi lipseşte spiritul organizatoric, dar vrăjeşte clasa prin entuziasmul cu care predă; altuia îi lipsesc aceste calităţi, dar este sensibil la nevoile copiilor şi capabil să le cîştige încrederea. Respectivele calităţi au valori diferite, în funcţie de circumstanţe. În cazul egalizării sau uniformizării stilurilor de predare această varietate se pierde. Diferenţele date trebuie înţelese în termenii unor opoziţii între practica centrată pe elev şi practica centrată pe conţinuturi, între învăţarea prin descoperire şi învăţarea axată pe manual, între predarea înţeleasă ca facilitare şi didacticism?"* (2)

Efectul pe termen mediu şi lung al unui învăţămînt centrat pe evaluare este deprofesionalizarea profesorilor, obligaţi să renunţe la entuziasm şi creativitate, interese şi la diferenţierea învăţării în favoarea rutinei şi a limitărilor exterioare cerute de promovarea examenelor. Acesta a fost coşmarul învăţămîntului românesc de dinainte de 1989, cînd se învăţa doar pentru bacalaureat sau pentru facultate, şi spre el ne îndreptăm din nou sub aparenţele neîntemeiate ale unui reformism perpetuu şi inutil.

Şcoala se transformă, astfel, într-o manufactură care trebuie să obţină un produs clar: absolventul, adică acea persoană care a promovat în condiţii optime examenele prestabilite.

În paradigma şcolii de tip managerial rolul elevului este redus la acela de simplu cumpărător, "relaţia" cu instituţia şi administratorul ("profesorul") fiind una contractuală.

Competenţele elevului sînt evaluate prin forma de acces la cursuri (de obicei, examene de tip factologic, după modelul arhicunoscut şi totalmente inadecvat al cărţilor care cuprind grilele cu întrebările şi variantele de răspuns sau al portofoliului de evaluare), fiind deja cunoscute, după cum sînt cunoscute şi competenţele pe care trebuie să le asimileze cineva pentru a fi declarat absolvent.

Cînd se produc "accidente", profesorul se transformă în "depanator". Michael R. Allen notează: *"Un elev «ciudat», care nu intră în tipare necesită un «tratament» aparte, de parcă ar prezenta o problemă de calitate. Se încearcă îndreptarea, corectarea problemei respective, iar dacă toate eforturile rămîn fără efect, elevul este abandonat şi se merge mai departe"* (3).

În fond, nu este vorba decît de un "produs cu deficienţe", în cazul căruia, în mod nefericit, problemele de comportament n-au putut fi rezolvate; sînt "pierderi colaterale" şi nimeni din aparatul birocratic al şcolii (nici măcar profesorul) nu se gîndeşte că "rebutul" de astăzi a fost cu cîtva timp în urmă "o speranţă".

Eşecurile nu pun sub semnul întrebării instituţia, fiind trecute, discret, sub tăcere. Birocraţia va fi, dimpotrivă, preocupată de imagine şi de produsele "purtătoare de imagine" ("vîrful de gamă") ca modalitate de a capitaliza popularitate, în ultimă instanţă, de a atrage resurse financiare.

Mai mult, în numele unor raţiuni de tip economist, publicitatea a devenit un criteriu decisiv în fundamentarea deciziilor de politică şcolară. Aşa s-a impus în conştiinţa comună un grup de lideri şi de purtători de cuvînt, care, fără a fi specialişti în ştiinţele educaţiei, domină dezbaterile publice şi mass-media, influenţînd în mod pregnant percepţia omului simplu asupra şcolii, dar şi evoluţia acesteia: *"Mesajul susţinătorilor este ambalat ca să atragă pe nespecialiştii interesaţi care, este important de reţinut, conduc pedagogia ca decidenţi politici, legiferatori şi lideri de mijloace de comunicare. Acest mesaj este înţelegător cu valorile tradiţiei şi ale lecţiilor trecutului în timp ce ne face cunoscute nevoile viitorului; poartă haina ştiinţei şi academismului; apelează la «bunul simţ»; pretinde intenţii democratice şi o preocupare reală pentru cei năpăstuiţi (spre deosebire de «simpla intoleranţă a perspectivelor reduse»); şi multe «autorităţi bine cunoscute» se raliază acestor susţinători. La o examinare mai atentă totuşi constatăm semne de manipulare, idei preconcepute, argumente înşelătoare şi alte tactici neconforme cu cercetarea"* (4).

În acest context, se poate afirma că persuasiunea este pe cale să învingă raţiunea, discursul ideologic pare să copleşească demersul ştiinţific, iar formatul mass-media se impune tot mai mult în faţa evaluărilor de specialitate: *"Ţinînd la cauzele noastre, multe din ele nobile, cercetarea evaluativă reproduce din ce în ce mai mult lumea de zgomote a mediei. Căutăm citatul ilustrativ, rezumatul hotărîtor, diagrama definitivă, indicatorul concluziv, chiar şi un* ***cartoon****, pentru a reprezenta Calitatea în fiecare evaluare în mişcare, complexă şi contextuală. Căutăm conştient acele expresii de constatare care conving cititorii în privinţa punctelor noastre de vedere. Şi noi sîntem susţinători, unii mai mult decît alţii"* (4).

În România situaţia este şi mai dezastruoasă, avînd în vedere lipsa de profesionalism a moderatorilor, responsabililor de rubrică sau a decidenţilor din plan politic (aceştia pot lucra în învăţămînt, pot fi specialişti, dar nu în ştiinţele educaţiei); la aceasta se adaugă interesele economice ale «furnizorilor» învăţămîntului, care pot influenţa în mod semnificativ evoluţia acestuia.

În ceea ce priveşte relaţia de "livrare" dintre profesor şi elev, aceasta este una administrativă, reducîndu-se la cîteva proceduri standard (pe care cu greu le-am putea încadra în registrul educaţiei) de interacţiune şi, eventual, de recuperare a elevilor care prezintă deficienţe.

* * *

Într-o asemenea perspectivă, educaţia se confundă cu un simplu *proces de transmitere* a unor informaţii, deprinderi, valori, perspectivă criticată în gîndirea europeană încă de Socrate (a se vedea dialogul platonic ***Banchetul****): " – Ce bine-ar fi, Agaton, dacă înţelepciunea ar avea darul să se scurgă, ori de cîte ori ne atingem unii de alţii, de la cel ce are mai multă la cel cu mai puţină; să fie aşa, ca apa care trece prin firul de lînă, din vasul mai plin spre cel mai gol!"* (5, 175d)

Empirismul marcat al unei asemenea concepţii este contestat şi de Karl Popper, care consideră că orice act de cunoaştere se desfăşoară prin intermediul unor *dispoziţii* anticipative inerente minţii umane, de aceea nu agreează *teoria găleată a cunoaşterii;* în conformitate cu aceasta *"capul nostru este o găleată găurită prin ale cărei orificii informaţia din lumea înconjurătoare se scurge în interior. Teoria pîlniei este teoria procesului de învăţare: găleţii i se ataşează o pîlnie prin care îi sînt turnate cunoştinţele. Cert este că pedagogia noastră se rezumă la bombardarea copiilor cu răspunsuri, fără ca aceştia să fi pus întrebări, în vreme ce întrebările lor nu sînt luate în seamă"* (6, p. 47).

O asemenea teorie despre cunoaştere nu poate avea alt corespondent în planul învăţămîntului decît acela al *teoriei educaţiei ca transmitere* care, afirmă Gert Biesta, implică în mod evident o «ambivalenţă conceptuală»: *"Esenţial este că termenul de «transmitere» poate fi folosit cu referire atît la procesul educaţiei cît şi la rezultatul său intenţionat. În primul rînd, educaţia este prezentată ca fiind activitatea de transmitere a unor conţinuturi de la educator la copil. În forma aceasta, metafora «transmiterii» se întoarce la ideea empirică a educaţiei privite ca umplerea unui vas gol sau scrierea pe o tăbliţă curată"* (7).

Dacă se admite această perspectivă, constată Gert Biesta, educaţia nu reprezintă o activitate de transmitere propriu-zisă, ci o *încercare* de a transmite. Trebuie acceptată ideea că nu există nici o garanţie în ceea ce priveşte *identitatea* dintre intenţia educatorului şi rezultatul final, deşi premisa tacită a învăţămîntului managerial vizează exact această posibilitate.

* * *

«Metafora transmiterii» care se sprijină în subsidiar pe ideea unei diferenţe de potenţial între desăvîrşirea adultului şi imaturitatea copilului (John Dewey) presupune, cu necesitate, ascultarea pasivă din partea copilului, într-un scenariu educaţional în care profesorul se manifestă ca regizor şi actor unic.

Dar, în realitate, poate fi considerat copilul un simplu spectator? Răspunsul nu poate fi decît unul negativ. Copilul se manifestă ca un centru de interese şi iniţiative, uneori opunîndu-se ferm şi tranşant intenţiilor şi activităţilor profesorului (mai nou copilul şi-a arogat încă un «drept», dreptul la indiferenţă, pe care Universitatea din Geneva l-a proclamat în mod nefericit sub forma *dreptului de a nu participa la propriul proces deformare)*.

Plecînd de la manifestarea inerentă a copilului ca un centru autonom de iniţiative, s-a constatat imposibilitatea unei «tehnologii pedagogice» eficiente, fără a se înţelege totuşi componenta pozitivă a stării de fapt: *"Trebuie să recunoaştem că activităţile copilului nu sînt întîmplătoare, fără scop sau inutile. Chiar de la început şi fără nici un ajutor din partea educatorului el este angajat în procese de învăţare. Educatorul este deci întotdeauna confruntat cu un «sistem» capabil de autodezvoltare şi instruire"* (7).

Concluzia care se impune este aceea că educaţia nu poate fi înţeleasă ca un proces de monitorizare a tendinţei naturale a copilului către dezvoltare, ci în mod esenţial ca încercare de a influenţa dezvoltarea acestuia, iar încercarea *"are loc întotdeauna prin intermediul activităţilor autoformative ale copilului, «datorită» şi «prin intermediul» a ceea ce sugerez să numim performativitatea copilului"* (7).

Ideile dezvoltate de Gert Biesta sînt în mod clar influenţate de concepţia lui John Dewey despre educaţie, ca de altfel şi alternativa pe care Michael R. Allen o propune la relaţia de tip managerial din şcoală.

Pentru profesorul american pedagogia *"«este o relaţie, o reţea de obligaţii» care începe cu profesorul şi elevul"* (3).

Din această perspectivă, pedagogia descrie realitatea care se constituie clipă de clipă prin interacţiunea profesorului cu elevul şi care se fundamentează pe «încredere mutuală» şi pe «obligaţii». Relaţia astfel concretizată nu presupune poziţia dominantă a profesorului, ci un echilibru între «autoritatea potenţial dominantă» a profesorului şi «dezvoltarea potenţial dominantă» a elevului (a se vedea relaţia dintre maturitatea adultului şi potenţialul de creştere al copilului în concepţia lui John Dewey despre educaţie).

Într-o relaţie pedagogică accentul se pune pe procesul învăţării şi nu pe rezultate, adică, utilizînd un limbaj inacceptabil universului managerial, se are în vedere dezvoltarea, rafinarea, modelarea concomitentă a afectivităţii, a încrederii şi intelectului. Ceea ce propune Michael R. Allen este *mentoratul* şi precizează fără echivoc «un mentorat al spiritului şi nu al deprinderilor sociale»: *"Mentoratul ar trebui să implice provocarea elevilor în cîmpul cunoaşterii, dar şi dublarea acestor provocări academice cu oportunitatea explorărilor dincolo de instruirea regulată"* (3).

Mentoratul presupune împărtăşirea mutuală a întîmplărilor formative, a provocărilor, succeselor şi eşecurilor, fapt ce subliniază importanţa unui limbaj care «să permită exprimarea unor poziţii cu acelaşi sens pentru profesor şi elevi».

Limbajul surprinde frecvent inadecvarea dintre profesor şi elevi, fie atunci cînd profesorul crede în administrarea de informaţii, iar elevul aşteaptă provocări intelectuale, fie atunci cînd profesorul mizează pe solidaritatea constituită în aventura căutării, iar elevii vor doar să memoreze informaţii potenţial utile pentru o slujbă viitoare, fie atunci cînd *"şcoala recunoaşte învăţarea drept un transfer de informaţii utile în vederea absolvirii şi nu ca pe un proces în cadrul căruia cineva se implică cu plăcere"* (3).

Relaţia managerială este exterioară "administratorului", dar şi elevilor, fiind astfel fundamentată pe lipsa de încredere; această situaţie impune reguli şi regulamente cît mai complete şi mai amănunţite, «fiecare infracţiune şi fiecare pedeapsă fiind explicitate în scris».

Relaţia pedagogică presupune încredere, sedimentarea unui *"limbaj în cadrul căruia oamenii decid lucrurile împreună, fără presiuni din afară"* (3).

Scopul nu poate fi decît «dezvoltarea unei minţi tinere care caută îndrumarea unui profesor înţelept».

* * *

Mentoratul, aşa cum îl descrie Michael R. Allen, se subsumează unei relaţii pe care el o numeşte *pedagogică* şi care îşi găseşte întemeierea în ideile lui John Dewey despre educaţie.

În concepţia lui John Dewey fiinţa umană se caracterizează prin tendinţa inerentă de a desfăşura o activitate, tendinţă pe care Gert Biesta o numeşte *performativitate* şi care este influenţată în mod decisiv de mediul social: *"Ceea ce face această fiinţă şi ceea ce poate ea să facă depinde de aşteptările, de cerinţele, de aprobările şi dezaprobările celorlalţi. O fiinţă legată de alte fiinţe nu-şi poate îndeplini propriile sale activităţi fără să ţină seama de activităţile altora, deoarece acestea constituie condiţiile indispensabile pentru realizarea propriilor ei tendinţe"* (8, p. 12).

Ca atare, individul trăieşte «prin intermediul unui mediu» şi nu «într-un mediu», ceea ce va provoca schimbări atît în ceea ce priveşte individul cît şi în ceea ce priveşte mediul.

Comentînd aceste idei, Gert Biesta consideră că procesul de învăţare poate fi descris ca un ansamblu de «transformări», ce *"îl predispun să (re)acţioneze în situaţii viitoare într-un mod diferit decît anterior"* (7).

Profesorul de la Universitatea din Utrecht constată, de asemenea, "tranzacţia" inerentă şi continuă cu mediul, chiar dacă îi presupune pe ceilalţi, îl implică pe individ în singularitatea sa, rezultatul fiind «sedimentarea unei perspective strict individuale asupra lumii».

Educaţia este rezultatul experienţelor de învăţare pe care organizarea şi reorganizarea elementelor de mediu

le oferă individului, aşadar indirect: *"singurul mod în care adulţii exercită un control conştient asupra educării fiinţei imature are în vedere mediul în care ei activează şi, prin urmare, felul în care ei, adulţii, gîndesc şi simt. Niciodată nu educăm direct, ci indirect, cu ajutorul mediului"* (8, p. 18).

În fapt, mediul reprezintă conjugarea unor perspective individuale asupra lumii, fenomen care nu este posibil decît prin existenţa unei minime compatibilităţi între acestea. Rezultatul educaţiei nu poate fi determinat în mod direct: *"Dacă un elev a învăţat ceea ce educatorul a sperat că va învăţa, acest lucru devine evident numai în interacţiunea ulterioară dintre copil şi adult, şi numai atîta vreme cît rezultatul procesului de învăţare joacă un rol implicit sau explicit în această interacţiune. Cît timp interacţiunea continuă (cu sau fără piedici) se poate presupune că ambii parteneri au o perspectivă suficient de asemănătoare asupra lumii"* (7).

Reiese că gradul de compatibilitate dintre perspectivele individuale asupra lumii, compatibilitate obţinută prin activităţi comune, reprezintă şi măsura succesului procesului educaţional, înţeles ca act esenţial de comunicare. Continuarea comunicării validează succesul acesteia, iar extinderea activităţilor comune va transforma şi mai mult perspectivele individuale ale partenerilor, chiar prin angajarea lor, prin faptul că acţiunile, evaluările, priorităţile unuia influenţează evaluările, priorităţile, acţiunile celuilalt.

În acest caz educaţia nu mai poate fi asimilată unui proces de transmitere, *"ceea ce are loc de fapt este o convergenţă a realizărilor individuale ale educatorului şi ale copilului determinată de o anumită formă de interacţiune socială (şi anume cooperarea socială cu un scop util)"* (7).

În mod evident, scopul trebuie acceptat ca fiind util atît de educator cît şi de copil, iar acceptarea comună se datorează compatibilizării perspectivelor individuale de care aminteam mai înainte. Drept consecinţă, dacă metafora educaţiei ca proces de transmitere se dovedeşte inadecvată, nu se mai poate vorbi nici de rezultatul educaţiei ca identitate între *input* şi *output.*

Dacă acceptăm performativitatea ca o caracteristică definitorie a copilului, rezultatul educaţiei presupune «convergenţa perspectivelor strict idiosincretice» în cadrul unui «proces concret de cooperare socială». În procesul concret al interacţiunii sînt angrenate două fiinţe cu biografii strict individuale, iar rezultatul educaţiei nu numai că nu poate fi identic cu *intrarea,* dar nici nu poate fi măsurat cu acurateţea pe care o presupune o relaţie managerială, pentru că nu se referă la un cuantum informaţional, ci la consensul obţinut prin intermediul unui mediu esenţialmente social şi dinamic: *"orice consens de felul acesta poate fi determinat într-un mod practic. Atîta timp cît interacţiunea continuă trebuie presupus că există un grad suficient de consens; dar în oricare situaţie nouă acest consens se poate dovedi insuficient sau, mai bine zis, limitat. Ceea ce înseamnă că ideea de educaţie ca transmitere, în sensul unei identităţi între input şi output, descrie o imposibilitate practică"* (7).

Ca o concluzie subsidiară se poate susţine şi inadecvarea relaţiei manageriale la învăţămînt, pentru că premisele sale întemeietoare se referă la posibilitatea educaţiei ca proces de transmitere, pe de o parte, şi a unei măsurări relativ exacte a rezultatelor educaţiei, adică a gradului de suprapunere dintre *intrare* şi *ieşire,* pe de altă parte.

***

În locul relaţiei manageriale axate pe *identitate,* Gert Biesta propune înţelegerea educaţiei ca *eveniment,* cu un accent puternic pe *diferenţă,* întemeindu-şi concepţia pe cîteva sugestii ale lui Jacques Derrida despre posibilitatea perceperii unui mesaj şi pe ideile dezvoltate de Hannah Arendt referitor la condiţia umană.

În ceea ce priveşte sugestiile lui Derrida, acestea se referă la posibilitatea înţelegerii unui act de vorbire, în condiţiile în care se acceptă premisa performativităţii ca trăsătură definitorie a individului. În vreme ce Austin se plasează pe o poziţie normativă, adică îşi pune problema condiţiilor de posibilitate ale unui act de vorbire totalmente înţeles, declarînd riscul neînţelegerii «drept accidental şi exterior», Derrida sugerează posibilitatea ca «riscul neînţelegerii» să fie parte constitutivă a oricărui act de vorbire: *"dacă întotdeauna este posibil ca actele de vorbire să nu fie înţelese, atunci se pune problema dacă această «posibilitate necesară» a eşecului n-ar putea fi acceptată mai bine ca una constitutivă şi nu – aşa cum face Austin – ca o excepţie de la interacţiunea socială «normală»"* (7).

Înţelegerea unui act de vorbire, argumentează Derrida, presupune un context de diseminare determinat în mod *exhaustiv,* ceea ce poate constitui un deziderat, dar nu o realitate empirică, avînd în vedere performativitatea fiinţei umane.

Dacă ar exista o «comunicare fără risc», «interacţiunea socială ar înceta să mai fie un *eveniment*»*: "într-un univers mecanic, o exprimare ca «Eu promit» nu ar adăuga nimic interacţiunii, deoarece toate consecinţele acţiunii ar fi deja determinate şi transparente pentru ceilalţi actori, ale căror reacţii, la rîndul lor, ar fi şi ele determinate. Faptul că actele vorbirii pot întotdeauna să eşueze sugerează că interacţiunea umană nu este un mecanism"* (7).

La rîndul ei, Hannah Arendt face distincţie între trei activităţi umane fundamentale: *activitate (labor),* «care corespunde proceselor biologice ale corpului uman», *muncă (work),* pe care o consideră «nenaturală» şi produce «lumea lucrurilor artificiale, distinctă de mediul înconjurător natural» şi *acţiune (action)* definită «ca singura activitate care se desfăşoară între oameni fără intermedierea lucrurilor, a materiei în genere».

A acționa, afirmă Hannah Arendt, înseamnă a iniția, a începe, iar începutul corespunde faptului nașterii care aduce pe lume ceva nou, unic. Acțiunea umană nu se încadrează în schema mecanismului, deoarece în vorbire şi acțiune oamenii își dezvăluie «unicitatea distinctă», «singularitatea specifică».

Pentru Hannah Arendt acțiunea dezvăluie «pluralitatea condiției umane», ceea ce n-ar mai fi fost cazul dacă oamenii «ar fi reprezentat repetiții nesfîrşite ale aceluiaşi model, a căror natură sau esență ar fi fost aceeaşi, la fel de predictibilă ca natura sau esența oricărui alt lucru».

Nu există o natură sau esență predeterminată pe care omul să o dezvăluie în acțiune şi vorbire, ci dimpotrivă, omul ca subiect se manifestă ca ființă unică prin intermediul acțiunii şi vorbirii, adică se constituie prin interacțiunea cu semenii săi.

Subiectul uman începe o acțiune, suportînd consecințele acțiunii celorlalți subiecți şi datorită unicității lor domeniul acțiunii este «nemărginit şi impredictibil»; de aceea, *"acțiunea ca dezvăluire în regatul intersubiectivității umane prezintă întotdeauna un risc"* (7).

Perspectiva introdusă de Hannah Arendt şi Derrida în ceea ce priveşte interacțiunea socială «nu se fundamentează pe acord, identitate şi consens, ci pe diferență, singularitate şi dezacord»; interacțiunea socială nu presupune un temei comun, ci dimpotrivă, «pluralitatea este condiția umană a acțiunii».

Educația deci nu reprezintă mijlocul de a cultiva acest temei comun, ci dimpotrivă, reprezintă *evenimentul* dezvăluirii unicității profesorului şi elevilor săi. Într-un asemenea context, *relația managerială* şi *şcoala antreprenorială* constituie abateri grave de la teoria şi practica unei educații autentice, chiar dacă pot reprezenta cu succes imaginea profitabilității economico-financiare în domeniul învățămîntului.

* * *

«Moartea pedagogiei» înseamnă, de fapt, ignorarea ei. Nu poți însă ignora pedagogia fără abandonarea rostului şi a finalităților învățămîntului, iar ulterior, ale societății ca întreg. Primul care a avertizat asupra acestui lucru a fost John Dewey: *"Atunci cînd însuşirea informațiilor şi a priceperilor tehnice/intelectuale nu influențează formarea unei dispoziții sociale, experiența de viață obişnuită nu reuşeşte să-şi îmbogățească sensul, iar şcoala, într-o anumită măsură, nu creează decît «vîrfuri» de erudiție, adică nişte specialişti egoişti"* (8, p. 9-10).

Dar dacă, aşa cum afirmă gînditorul american, democrația înseamnă «o experiență trăită în comun», este limpede că şcoala antreprenorială, ignorînd pedagogia, ignoră şi rosturile mai adînci ale acestui tip de comunitate umană: *perfecționarea de sine a individului şi participarea.* La fel crede şi eseistul francez Pascal Bruckner: *"Şcoala nu este o întreprindere în miniatură şi nici liceenii nu sînt un corp de meserie (Claude Allegre), dacă meserie vrea să însemne activitate remunerată. Ea nu ascultă de criterii de randament, ci de competență şi de difuzare a cunoştințelor. Chiar dacă constituie locul unor pregătiri utile, care mai tîrziu vor fi comercializate, şcoala trebuie să continue să asigure învățarea unor discipline gratuite legate de simpla desăvîrşire personală"* (9, p. 121).

Pedagogia este prezentă acolo unde responsabilitățile privind relația educațională țin de statutul profesorului, iar reformele învățămîntului vizează, în primul rînd, procesul, dar nu ierarhizarea şi controlul.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Stan, E., *Teoria şi metodologia instruirii,* Editura Universității, Ploieşti, 2000.
2. Blake, N. et. al., *Thinking Again/Education After Postmodernism,* London, Bergin&Garvey, 1998.
3. Allen, M. R., *The Death of Pedagogyl,* http://www.spintechmag.com.
4. Shaker, P., *Pledoarie versus autoritate: reducerea la tăcere a profesoratului pedagogic,* în *Paideia*, nr. 2/2002.
5. Platon, *Banchetul,* Editura de Vest, Timişoara, 1992.
6. Popper, K.; Lorenz, K., *Viitorul este deschis,* Editura Trei, Bucureşti, 1997.
7. Biesta, G., *Education, Not Initiation,* http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/96-docs/biesta.html.
8. Dewey, J., *Democrație şi educație,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972.
9. Bruckner, P., *Mizeria prosperității,* Editura Trei, Bucureşti, 2002.

Emil STAN, Universitatea Ploieşti

Arta gestionării emoțiilor – o provocare pentru învățământul modern



Adelina **IACOB**

Oradea

*"Noțiunile de **profesor** şi **elev** vor fi înlocuite odată frumos prin cele de **OM** şi **OM"**.*

(Lucian Blaga)

"Bine nu poți vedea decît cu sufletul; ceea ce este esențial este invizibil pentru ochi" – nota Antoine de Saint-Exupéry. Sîntem oare dispuşi să ne folosim sufletul pentru "a vedea"? Este o întrebare incomodă pentru mulți dintre noi, care ar putea rămîne fără răspuns, dar care incită la reflecție.

Viața însăşi ne somează să pledăm pentru instituționalizarea educării emoțiilor şi a caracterului. Dezvoltarea competențelor emoționale la copii este de o mare actualitate şi şcoala trebuie să-şi arate deschiderea față de această problemă. Lecțiile emoționale învățate în copilărie, acasă şi la şcoală, ne facilitează adaptarea, respectiv inadaptarea la fundamentele inteligenței emoționale. Un coeficient de inteligență emoțională (EQ) ridicat contribuie la sporirea şanselor de a avea succes în viață.

Prin exercițiu, răbdare, perseverență, inteligența emoțională poate fi învățată, iar *"copilăria şi adolescența sînt ferestre de oportunitate pentru a forma obiceiurile emoționale esențiale care ne vor domina întreaga existență"* [3].

Şcoala şi familia trebuie să investească deopotrivă în mintea şi sufletul copiilor, să-i învețe că îşi pot stăpîni prin inteligență viața emoțională.

Ce este inteligența emoțională? Care dimensiune a realității o susține? Ce argumente sprijină dezvoltarea competențelor emoționale într-un cadru instituționalizat? Care sînt primii paşi în acest demers? Este oare o investiție rentabilă a forma părinți şi copii inteligenți emoțional? Care este portretul unui astfel de copil?

Inteligența emoțională (IE) nu constituie un concept nou în sine, dar a stat în umbra celui de "inteligență rațională". Aceste două concepte nu sînt contradictorii, ci doar separate.

Inteligența emoțională este abilitatea unei persoane de a înțelege şi de a-şi gestiona eficient propriile emoții cît şi ale celor din jur. Inteligența emoțională înseamnă folosirea inteligentă a emoțiilor în viața profesională şi personală, iar abilitățile intra- şi interpersonale pe care le cuprinde vin în completarea celor legate de inteligența rațională. Inteligența emoțională adaugă mai multe calități ce ne determină să fim cu adevărat oameni. În timp ce IQ-ul creşte de la o generație la alta, EQ-ul are tendința să scadă, fiind în strînsă legătură cu diverse probleme sociale, depresia, agresivitatea, delicvența, deficitul de atenție.

O posibilă soluție ar fi educarea emoțiilor, accesul la o învățătură emoțională, deplasarea accentului de pe învățătura cognitivă pe cea emoțională.

Învățarea emoțională vizează un set unic de competențe:

Cunoaşterea propriei persoane

1. Identificarea emoțiilor: identificarea şi denumirea propriilor emoții şi sentimente.
2. Responsabilitatea personală: recunoaşterea şi înțelegerea obligației de a se angaja în comportamente care sînt în concordanță cu etica, siguranța şi legea.
3. Recunoaşterea punctelor forte: identificarea şi cultivarea puterilor proprii şi a calităților pozitive.

Grija față de alții

1. Preluarea perspectivei celorlalți: identificarea și înțelegerea gîndurilor și a sentimentelor celorlalți.
2. Aprecierea diversității: înțelegerea faptului că diferențele individuale și cele ale grupului se completează reciproc și fac lumea mai interesantă.
3. Manifestarea respectului pentru alte persoane: credința că ceilalți merită să fie tratați cu bunătate și compasiune, sentimentul că există o motivație pentru binele comun.

Luarea deciziilor cu responsabilitate

1. Managementul emoțiilor: monitorizarea și reglarea sentimentelor și emoțiilor astfel încît să ne ajute în diferite situații.
2. Analiza situațiilor: perceperea cu acuratețe a situațiilor în care trebuie luate decizii și evaluarea factorilor ce pot influența răspunsul unui individ.
3. Stabilirea scopurilor: determinarea scopurilor prosociale pe termen scurt și lung și munca în direcția atingerii acestora.
4. Rezolvarea problemelor: generarea, implementarea și evaluarea soluțiilor adecvate la probleme.

Eficiența socială

1. Comunicarea: folosirea abilităților verbale și non-verbale de exprimare și promovare a unor schimburi de experiență pozitive și eficiente.
2. Construirea relațiilor: stabilirea și menținerea unor relații interpersonale sănătoase care aduc satisfacții.
3. Negocierea: obținerea unor soluții convenabile pentru toate părțile implicate, ținîndu-se cont de nevoile acestora.
4. Refuzul: exprimarea clară a deciziilor de a nu se angaja în comportamente nedorite și lipsite de etică sau care contravin legii și afectează siguranța oamenilor.
5. Căutarea ajutorului: identificarea nevoii de a apela la surse corespunzătoare de ajutor și suport (după *Right Training și Consultanță* –"De ce inteligența emoțională și socială?").

Societatea modernă începe să promoveze o nouă paradigmă, aceea de echilibru între minte și suflet, între IQ și EQ.

Valori vechi și noi respectă dimensiunile repertoriului emoțional: fiecare emoție are un rol unic.

Emoțiile sînt centrul aptitudinilor necesare pentru viață, resursele energetice importante care ne ajută să înfruntăm situațiile dificile ce ne marchează existența. Emoțiile ne fac mai bogați, mai "altfel". Cunoscîndu-le, respectîndu-le, educîndu-le și conferindu-le "inteligență", vom putea croi cu generozitate și larghețe abordarea perspectivei umane.

Howard Gardner lansează (1983, ***Frames of Mind***) ideea că nu există un singur tip de inteligență, ci un spectru larg de inteligențe. Potrivit opiniei autorului, demersul paideutic trebuie să contribuie la dezvoltarea copilului, orientîndu-l spre acel domeniu în care să exceleze, întărindu-i încrederea în forțele proprii, în reușita personală.

Profesorii și părinții deopotrivă au sarcina – chiar obligația – să identifice și să valorifice inteligențele multiple ale copiilor, ce pot fi utilizate în diferite proporții și combinări. Importanța cunoașterii fiecărui tip de inteligență sau grup de inteligențe, marcate de un tip dominant este susținută de faptul că acestea determină un stil specific de învățare. Se poate vorbi despre o corelare structurală a inteligenței dominante cu modul de a gîndi, nevoile și preferințele elevilor.

Efortul de a recunoaște capacitățile ce indică tipul de inteligență dominant, preocuparea ca actul paideutic să ofere ocazii suficiente pentru manifestarea acelei inteligențe, deschiderea profesorului spre identificarea unor oportunități suplimentare pentru dezvoltarea ei jalonează scenariile instruirii diferențiate. Un principiu-cheie al clasei diferențiate este tocmai ajustarea conținutului, procesului și produsului în raport cu disponibilitatea și interesul de învățare al elevului.

Este important să formăm copiii la nivelul inteligențelor personale încă din școală, avînd grijă să acordăm atenția cuvenită rolului emoțiilor. Ne putem face copiii mai fericiți, ajutîndu-i și învățîndu-i să-și gestioneze emoțiile.

În unitățile școlare, ca și în grupurile de prieteni, **copiii inteligenți emoțional** sînt în măsură să asigure o atmosferă propice învățării, confortabilă și eficace, dat fiind empatia, comunicarea optimă, perseverența, controlul pulsiunilor, calitatea relațiilor cu ceilalți.

Importanța lumii interne, a lumii emoțiilor și sentimentelor trebuie simțită de copil. Emoțiile și sentimentele există. Inteligența emoțională înseamnă să se folosească aceste resurse în mod inteligent pentru a avea o viață împlinită.

Dezvoltarea competențelor emoționale la copii se poate înscrie cu naturalețe între obiectivele vizate în predarea disciplinelor școlare sau ale unor activități speciale. Curriculumul preuniversitar oferă o soluție prin aria *Consiliere și orientare*, al cărei conținut poate fi îmbogățit de cadrul didactic în funcție de orientarea sa ori de interesele grupului pe care îl îndrumă.

Indiferent de cadrul de desfășurare (școlar/familial, disciplinar/interdisciplinar), aceste activități pot urmări:

Rezolvarea creativă a conflictelor

Sînt familii care întrețin situații conflictuale, fără a oferi un mediu educogen sănătos. Copilul care provine din astfel de familii poate ajunge într-o fază de saturație, la explozii emoționale, ce vor deteriora relațiile cu colegii. Cunoașterea familiei, a copilului permite profesorului o intervenție eficientă. Școala și familia, responsabile de evoluția viitoare a copilului, trebuie să aibă în vedere amprenta "amintirilor emoționale", puterea lor de a influența în bine sau în rău.

Subliniem încă o dată oportunitatea oferită orelor de consiliere curriculară de a preveni situațiile de criză

personală, educațională, socială a elevilor, cu atît mai mult cu cît ele se pot desfășura și cu părinții sau pentru părinți.

Învățați să-și controleze impulsurile, să-și explice sentimentele, copiii vor reacționa la mesajele pozitive adoptate de măsurile disciplinare altele decît cele coercitive.

Arta de a gusta succesul sau insuccesul

Știm că "reușita poate fi o școală", care ne învață să avem încredere în forțele proprii. În fața obstacolelor, copiii (și nu numai) trebuie obișnuiți "să-și activeze" trăsăturile emoționale ca entuziasmul și perseverența. De multe ori emoțiile copleșesc puterea de concentrare. Dacă emoțiile negative puternice abat atenția, orientînd-o în altă parte, emoțiile pozitive conturează motivația pozitivă însoțită de entuziasm și încredere. Principala victimă a emoțiilor negative este creativitatea și acest aspect nu-i poate lăsa indiferenți nici pe profesori, nici pe părinți.

Disconfortul emoțional atrage după sine, de nenumărate ori, nereușita școlară.

Eșecul a devenit o problemă banală, dar deloc simplă. Copilul trebuie luat în considerare în totalitate. Obișnuim să-l catalogăm pe cel cu rezultate slabe drept leneș, deficient mintal, în funcție de IQ, fără a lua în calcul că poate fi un copil senzorial, adaptat parțial la viață.

Investiția în rezervorul afectiv al copilului

Copilăria este un mit al reînnoirii, iar părintele își re-trăiește, alături de cel căruia i-a dat viață, întreaga existență. Educația copilului nu lasă loc pentru greșeli: părinții sau alți factori educaționali sînt chemați să-l perceapă ca pe o personalitate complexă, și nu doar ca pe o înșiruire de comportamente. Cheia educației eficiente este exprimarea consecventă a iubirii față de copil, căci nevoia esențială a acestuia este nevoia de a se simți iubit.

Educația prin iubire este o educație proactivă, care anticipează nevoile emoționale și de iubire ale copilului și încearcă să le satisfacă. Dacă acestea sînt îndeplinite, copilul este capabil să se adapteze la situații stresante și tensionate, își construiește o imagine de sine pozitivă, poate fi disciplinat mai ușor și are un comportament constructiv. În caz contrar, el nu-și folosește întregul potențial la școală sau, mai tîrziu, în relațiile sociale ca adult, fiind lipsit de siguranța emoțională; trăiește o stare de confuzie și un sentiment de inferioritate, se lasă pradă unor motivații subconștiente negative și se izolează de părinți.

Putem spune că, în raport cu satisfacerea nevoilor emoționale, copilul este fericit sau nu.

Am prezentat trei teme care se pretează a fi dezbătute fie la orele de consiliere educațională, fie în activitățile la clasă, toate subscriind aceluiași scop: dezvoltarea competențelor emoționale la copii.

Avem credința că **instituționalizarea educării emoțiilor și a caracterului** reprezintă o investiție aparte, ce solicită susținerea tuturor acelora care, la vederea elevilor, au o tresărire de emoție, conștienți că sînt un gen de artiști ce lucrează cu posibilitățile **omului,** modelîndu-l.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Buletinul informativ al proiectului de reformă a învățămîntului*, Ministerul Educației Naționale, București, nr.6/oct. 1999.
2. Campbell, R., *Educația prin iubire*, Editura Curtea veche, București, 2001.
3. Goleman, D., *Inteligența emoțională*, Editura Curtea veche, București, 2001.



Gabriel **ALBU**

Universitatea Petrol-Gaze, Ploiești

Iubirea tatălui și educația copiilor

1. Se vorbește mereu (și pe bună dreptate), pînă la rutină, de iubirea mamei. Toate învățătoarele/toți învățătorii se referă la și cer elevilor să (le) vorbească (sau să scrie) despre iubirea mamei; mai precis, despre mamele lor și iubirea lor pentru ei, copiii. Mai ales în preajma zilei de 8 Martie. Iar copiii, cei mai mulți, anticipează o asemenea cerință/temă[1]; sînt pregătiți și vor să ofere o imagine cît mai frumoasă (și nu *cît mai fidelă)* despre mama lor; despre protectoarea și minunata ei dragoste[2].

După derularea activității, toți sînt sau par, cel puțin, încîntați: învățătoarele/învățătorii și elevii; desigur, și părinții. Spunem "părinții", în principiu; pentru că, de fapt, cel mai mult și veritabil mișcată/încîntată este mama (eventual, bunica;

[1] De fapt, copiii sînt obișnuiți cu ea încă de la grădiniță.

[2] Ne și întrebăm dacă, nu cumva, pentru foarte multe mame, în cenușiul vieții lor, aceasta (imaginea curată a copilului despre mama lui și dragostea ei) n-a rămas doar singura mîngîiere și refacere periodică a imaginii de sine (mereu în pericol de degradare) și principalul motiv pentru a suporta viața conjugală și/sau profesională...

mai ales cea dinspre mamă; surorile şi colegele mamei, dacă există, şi dacă distanţa afectivă este destul de mică pentru a fi convinsă de reuşita momentului). Este, în fond, *o declaraţie de dragoste a copilului pentru mama lui.*

Drept consecinţă, relaţia dintre copil şi mamă se apropie, se consolidează, este mai consistentă, mai strînsă; deschiderea reciprocă se menţine sau se lărgeşte.

Vorbindu-se (şi/sau scriindu-se) periodic despre ea, iubirea mamei este reactualizată, trezită, impulsionată, salvată din absorbţia lentă a tacitului. Ea devine explicită, atît în sufletul copilului, cît şi în cel al mamei. Iubirea ei este mereu «furată» întunericului, subînţelegerii, *uitării*[3]. Totodată, imaginea copilului despre dragostea mamei lui influenţează însuşi sentimentul ei.[4]

Tatăl admiră şi el, se bucură de ceea ce a conceput (a vorbit sau a scris) copilul lor despre iubirea mamei. Dacă se bucură, dacă poate admira, dacă participă. În general, este indiferent: nu se implică în problemele «uşoare». El le are pe-ale lui, mai importante şi mai serioase.

De obicei, de el depinde condiţia materială a familiei – într-un fel sau altul – şi nivelul ei de aspiraţie referitor la prosperitatea materială. S-ar putea, însă, să nu-şi asume o asemenea responsabilitate şi atunci să fie o persoană cvasiabsentă. În fond, el le are pe-ale lui; nu trebuie să dea nimănui socoteală, face ce vrea.

Ca bărbat, tatăl stă mai mult cu "băieţii"; *ea* se ocupă de treburile familiei, inclusiv cu copiii: de creşterea, îngrijirea şi educarea lor. *El* se ocupă de şi vorbeşte despre bani, politică, afaceri, maşini, reparaţii, cheltuieli, fotbal. El ridică tonul (şi, frecvent, pumnul); e mereu nemulţumit, încordat, tensionat, n-are răbdare şi n-are ce discuta. Ca bărbat, tatăl e forţa, autoritatea, creierul, clarviziunea; are ambiţie şi nu se lasă; vrea şi ştie cum să pună lucrurile la punct. El are ultimul cuvînt; cum spune el aşa rămîne. Nimeni nu trebuie şi nu are ce comenta. Numai el ştie cum "se scoate" un ban; el e cu munca; prin urmare, are şi el dreptul la mici "scăpări", "ieşiri", relaxare.

Desigur, este firesc să se vorbească despre iubirea mamei. Este normal; o ştie şi o înţelege şi tatăl. De altfel, el nici nu prea stă pe acasă. E mai mult plecat, cu treburi. Are (mereu) obligaţii, răspundere: fie ca subaltern, şi atunci trebuie să facă ce zic şefii, să fie la dispoziţia lor, pentru că, altfel, "îşi pierde pîinea", fie că e şef/patron, şi atunci trebuie să supravegheze şi să controleze permanent ce se întîmplă în sectorul lui, în firma lui; întotdeauna trebuie să fie pe-acolo, prin preajmă, căci, altfel, lucrătorul te fură, te minte, nu munceşte sau face lucrul de mîntuială, secretarele nu ştiu ce să facă, iar contractele "nu vin singure".

Pe scurt, el nu are timp. Sau chiar dacă ar avea, el nu se pricepe şi nu are răbdare să lucreze cu copiii.

2. Aşadar, toată lumea s-a obişnuit cu ideea ca la şcoală să se vorbească (şi să se scrie) despre iubirea mamei[5]. A intrat în firea lucrurilor; nici o surpriză. Mama se ocupă, trebuie să se ocupe de toate (ale casei şi ceva peste...). Are şi ea nevoie de o mîngîiere, de o compensare, de o atenţie; are şi ea dreptul la un premiu, la o recompensă, la recunoştinţă.

Dacă nu cu altceva, ea se mulţumeşte şi cu atît. Îşi iubeşte mult copilul şi are (şi ea) semnale că şi copilul ţine la ea; că munca ei este recunoscută, că nu îşi pierde viaţa în zadar, că investiţia sa este efectivă şi apreciată. Pentru copii, mama face totul; se dăruieşte fără rezerve. Relaţia cu soţul ei a intrat în rutină; a rămas (dacă va fi fost şi altceva) doar o surdă şi permanentă confruntare. Cei doi soţi se izbesc mereu de aceleaşi limite; nu pot trece, pur şi simplu, peste ele: cine a greşit, cine este vinovat, cine n-a făcut ce trebuie sau ce trebuia, cine a anticipat mai bine ceea ce avea să se întîmple, cine şi-a dat mai bine seama de consecinţe, cine

---

[3] Ştim, desigur, cu toţii că atunci cînd iubirea este subînţeleasă, luată ca implicită, lăsată la discreţia timpului şi a evenimentelor, lăsată, pur şi simplu, să supravieţuiască de la sine, ea se stinge lent, intră uşor şi pe neobservate în agonie, moare. Iubirea nu "hibernează", nu intră şi nu poate sta într-o stare "de conservare", nu se menţine într-o stare egală cu sine. *Ea ne cere să o numim mereu,* să o declarăm, să o formulăm, să o cultivăm, *să o dăruim.* Pentru a nu se stinge, ea *ne cere* să rămînă – pentru totdeauna – suportul şi "încărcătura", lăuntricul sufletului nostru. Din păcate, după terminarea ciclului primar, copilul nu mai vorbeşte (sau nu mai scrie), decît – poate – cu totul întîmplător, despre dragostea mamei sale; simte tot mai rar să vorbească despre starea sentimentelor lui faţă de ea. Ceea ce înseamnă, cel puţin:
a) că gestul periodic *cerut* (din exterior) *de învăţător* rămîne doar un gest formal, o sarcină (obişnuită) de lucru; în fapt, doar *o declaraţie de moment cerută la comandă;* dorinţa de a vorbi despre dragostea lui pentru mamă nu a reuşit să intre adînc şi pentru totdeauna în starea lui autentică de a fi şi în gesturile sale firesti;
b) că relaţia dintre copil şi mamă intră, treptat, în cadenţa zilelor egale şi identice, în care sentimentele pentru mama lui sînt comprimate şi expediate, îndepărtate din zona de maximă trăire, pentru că sufletul/lui este luat – pas cu pas – în posesie de alte stări, precum complexe psihice, atracţie sexuală, stres, emoţii date de presiunea evaluărilor, teama pentru consecinţele ce derivă din încălcarea normelor sau regulilor impuse de cei mari, străini, dar importanţi pentru evoluţia şi prestigiul lui.

[4] În cele mai multe cazuri, copilul "scoate" sentimentul mamei din mediocritate, îl îmbogăţeşte, îl împrospătează, îi descoperă zone şi străluciri de care mama însăşi nu este conştientă. Pe scurt, *copilul dă sentimentului mamei lui o mai clară şi precisă identitate.*

[5] Ştiind că (foarte) mulţi copii stau mult timp cu bunicii, poate ar fi nimerit să se vorbească (şi/sau să se scrie) despre *iubirea celor două bunici* (şi/sau *a celor doi bunici!),* pentru a nu supăra pe nimeni; ceea ce (aparent) ar complica situaţia copilului, dacă nu cumva l-ar pune în situaţia de a-şi exprima *deschis* sentimentele pentru ei.

este, totuşi, de neînlocuit (sau mai important). Mereu şi mereu aceleaşi reproşuri (parcă toate reproşurile s-au adunat în casa lor!), aceeaşi insuportabilă tensiune (nervoasă).

Relaţia cu tatăl este la limita supravieţuirii. A rămas o aparenţă, o mimare (se zice că sînt, încă, soţ şi soţie). Bine că aduce bani acasă sau că (mai) aduce ceva; bine că mai înţelege că are şi el o familie. În rest, uzura de zi cu zi.

3. Aşadar, nimeni nu se mai gîndeşte la iubirea tatălui (decît, eventual, cu rare, dar cu rare excepţii); cine ştie, poate că nici tatăl însuşi.

Numai dacă i se aduce aminte, dacă i se cere sau dacă este constrîns se ocupă de copil. Nu are liberă iniţiativă sau cooperează (foarte) greu şi (foarte) rar. Pe măsură ce copilul creşte, el se distanţează tot mai mult (dacă va fi fost vreodată aproape). Dialogul cu el devine din ce în ce mai rar şi mai superficial. Gîndul şi preocuparea pentru el sînt depăşite de alte gînduri şi alte preocupări. Nu copilul rămîne preocuparea/grija lui fundamentală.

Dacă e capabil, se descurcă şi singur. Tatăl nu-şi dă seama cîtă nevoie are copilul de el; nu-şi dă seama ce mult îl aşteaptă, cît de mult îl doreşte.

Tatăl nu-şi dă seama ce înseamnă un copil; nu ştie ce vrea/ce aşteaptă copilul lui de la el. Pentru el, copilul nu rămîne decît o (pură şi) simplă prezenţă. Nu vede din proprie iniţiativă cu ce i-ar putea fi de folos; cu ce l-ar putea susţine.

Tatăl nu are un obiectiv educaţional, nu are un concept al educaţiei; sau nu ştie, eventual, decît că a educa înseamnă a impune, a dispune, a pretinde, a bate, a urla, a pedepsi. N-are rafinamentul, eleganţa cerute de întîmpinarea şi preluarea educative. Niciodată, dar niciodată, n-a făcut din educaţie o preocupare de sine stătătoare, o reflecţie, o delimitare, o problemă. Pentru el, educaţia este ca şi cum am bea apă, vine de la sine; vrînd-nevrînd, educaţia se face de la sine. Prin însuşi faptul că sîntem părinţi, că avem copii, în mod automat, mecanic sîntem şi «educatori»; prin însăşi coexistenţa cu ei (cu părinţii), copilul se educă, se descoperă, se formează.

Iar dacă ar fi să vorbim "mai corect", educaţia este treaba profesorilor; să-l înveţe ei cum să se comporte, ce să facă, ce, cum şi cît să înveţe etc.

4. Înseşi învăţătoarele şi înşişi învăţătorii sînt "furate"/"furaţi" de acest clişeu, de această reprezentare socială a părinţilor (în particular, cea a mamei şi cea a tatălui) referitoare la înţelegerea şi "repartizarea" rolurilor în familie, la starea ei afectivă. Programele şi manualele însele par a alimenta şi conserva o atare reprezentare.

Cum ştim, o temă predilectă în învăţămîntul primar este *Mama*[6]. Nu ştim dacă ar fi existat o zi internaţională a bărbatului, ar fi existat (şi) o temă (de discuţie, de desen, de compunere, de muzică etc.) despre *Tată.* Ziua de 8 Martie pare însă să fi confiscat şi redus tema despre părinţi şi dragostea lor doar la mamă şi dragostea ei.

Să încercăm, cu toate acestea, să ne gîndim şi să ne preocupăm şi de tată, de *tatăl din ochii copilului,* de modul cum îl înţelege şi ce înţelege despre tatăl lui; de cum (şi-)l vrea şi ce aşteaptă de la el; să încercăm să ne gîndim şi să ne preocupăm (şi) de *iubirea tatălui.* Pentru că *există* un tată şi *iubirea lui*[7].

Mai mult, oprindu-ne (şi) la şi vorbind şi despre tată şi iubirea lui s-ar putea să constatăm că acesta se implică mai mult şi mai autentic în viaţa familiei, că *doreşte să-şi exprime iubirea,* că are disponibilitatea de a se deschide, de a-i împărtăşi copilului propria copilărie, să facă astfel încît copilul să rîdă, să-l îmbrăţişeze, să guste surprizele pe care i le face, să-şi (re)descopere sufletul de părinte.

Credem că a vorbi (şi/sau a scrie) (şi) despre tată şi despre iubirea lui ar fi benefic pentru toată lumea.

a) În primul rînd, ar fi benefic *pentru copil.*

El îşi dă seama că există (şi) iubirea tatălui. Fiind pus să vorbească/să scrie despre ea, copilul (îşi) delimitează mai bine, mai clar atitudinea şi sentimentele tatălui faţă

---

6 Este o temă de care se uită (aproape) cu desăvîrşire în ciclurile următoare de învăţămînt. Nu se mai vorbeşte despre mamă (ce să mai vorbim despre tată!...) decît cu totul conjunctural sau atunci cînd este vorba de şedinţe (...) sau cînd apar situaţii îngrijorătoare la învăţătură şi purtare (...)

7 Aceasta nu înseamnă (şi *ar fi absurd* să se pretindă şi să se înţeleagă aşa ceva) că se invocă înlăturarea mamei, subaprecierea rolului şi a simţămintelor ei: autentice şi viguroase; nu înseamnă trecerea ei în alt plan de interes (planul secund, de pildă!) decît cel pe care – cu prisosinţă – îl merită. În inima copilului nu există priorităţi afective; nu există o ierarhie afectivă (aşa cum cred mulţi adulţi mediocri şi frustraţi de dragoste).

Ar fi absurd să se înţeleagă faptul că se cere punerea la îndoială a sentimentelor şi sacrificiului mamei; cu atît mai puţin poate fi vorba de neglijarea sau de ignorarea ei. Este vorba, pur şi simplu, de a da *sentimentului copilului* toată amploarea şi vigoarea lui.

La copil, ca şi la părinţi, iubirea nu are doi, ci trei termeni principali. Or, *sentimentul cu trei repere (principale) este mult mai solid, mai echilibrat şi mult mai bine înfipt în sufletele noastre; cu atît mai mult, am spune, cînd este vorba de sufletul copilului. Este esenţial să (re)dăm copilului, mamei şi tatălui toate cele trei repere ale sentimentului lor de iubire.* Astfel, *toţi vor creşte (sănătoşi) şi vor avea sentimentul plinătăţii, împlinirii, autorealizării dacă şi numai dacă toţi se iubesc pe toţi.*

Desigur, există şi *termeni secundari ai iubirii,* pe care este bine să nu-i uităm: fratele/fraţii, bunica/bunicul/bunicii, un prieten etc. Şi ei pot juca – în anumite situaţii şi momente – un rol (neaşteptat de) puternic în susţinerea şi afirmarea copilului. Astfel încît dragostea poate da un impuls şi mai viguros/mai solid copilului în viaţă.

de el; îşi va exprima imaginea pe care o are el despre tatăl său, despre relaţia dintre ei şi despre dragostea lui. În felul acesta, copilul va vorbi/va scrie despre iubirea ambilor părinţi despre el[8]. Este esenţial să ştie că *ambii părinţi îl iubesc;* că amîndoi ţin la el; că fiecare îl iubeşte în felul său, că fiecare i se dăruieşte, că îi este aproape (cel puţin, cu sufletul, dacă nu prin preajmă). Copilul este pus să-şi apropie (şi îşi apropie) (şi) iubirea tatălui.

Provocat la şcoală, el poate vorbi şi acasă despre iubirea tatălui, tatălui însuşi. Dînd nume iubirii, iubirea tatălui capătă fiinţă, sau mai multă fiinţă (cum ar spune Platon); iar copilul se simte învăluit şi pătruns de ceea ce crede şi spune el despre iubirea tatălui. Prin cuvînt, prin cuvîntul copilului iubirea tatălui intră în casă, în inimi.[9]

b) În al doilea rînd, ar fi benefic *pentru tată.*

Cînd copilul vine acasă şi le spune părinţilor că la şcoală au vorbit/scris despre tată şi/sau iubirea tatălui se produce "un şoc" în rutina, în obişnuinţele zilnice. Copilul le arată ce a spus sau ce a scris el despre tatăl lui; cum a văzut (şi a înţeles) el iubirea lui.

Părinţii vor rămîne surprinşi – mai întîi – de posibilitatea unei asemenea discuţii/abordări/teme. Tatăl rămîne uimit, eventual încîntat; desigur, (poate) nerăbdător să afle ce-ar fi putut spune/scrie copilul lor despre el, despre iubirea lui (cu atît mai mult, cu cît credea că nu este nimic de spus sau de scris). Cu alte cuvinte, tatăl va fi nerăbdător să afle ce imagine are copilul despre el (aşa cum mama află, cel puţin anual, pînă la clasa a IV-a (...), ce imagine are copilul despre ea; mai precis, cum arată imaginea *bună* pe care o are despre ea; ceea ce mereu o încîntă, îi dă speranţă şi resurse să-şi îngrijească – mai departe – familia şi copilul/copiii).[10]

Oricum, copilul este pus în faţa faptului: să-şi descrie tatăl, să spună ceva despre dragostea lui; să spună cum îşi vede tatăl şi/sau iubirea lui. Şi va spune ceva: aşa cum înţelege el, cum poate el, *cum* ştie şi *cît* ştie el să spună (sau să scrie). Ceea ce este interesant, este că această imagine/atitudine a tatălui, pe lîngă faptul că-l sensibilizează, îl şi influenţează. Tatăl va căuta (cu sau fără voie, cu sau fără o intenţie declarată sau recunoscută altora şi/sau sieşi, într-o perioadă mai lungă sau mai scurtă de timp) să devină ceea ce este el în ochii (şi sufletul) copilului său. El *va intra în rezonanţă* cu imaginea copilului despre el; mai precis, *intră în rezonanţă imaginea tatălui despre sine cu imaginea copilului despre tată* şi – neîndoielnic – că rezultatul final nu poate fi decît pozitiv/benefic. Iar dacă *rezonanţa* se va produce – să spunem – anual, atunci (şi) tatăl va fi conectat la starea şi viaţa copilului său, la relaţia cu el, la educaţia, atitudinea şi sentimentele copilului faţă de el; totodată, vor fi menţinute vii sentimentele sale faţă de propriul său copil. *El nu va fi lăsat să-şi ignore, să-şi uite sentimentele, să uite de sine în faţa şi în prezenţa copilului său. I se va accentua conştiinţa de părinte* şi întreţine ideea, starea că *şi iubirea lui trebuie să existe, că există şi că este foarte important să existe; că este foarte importantă prin ea însăşi.*

Şcoala, învăţătoarele/învăţătorii vorbesc despre ea, iar copiii vorbesc la şcoală (cel puţin) – fiecare cînd îi vine rîndul, despre iubirea tatălui lui. Cîtă mîndrie trebuie să stîrnească o asemenea preocupare (ca şi în cazul mamelor) atunci cînd tatăl ştie că la şcoală copilul său vorbeşte sau va vorbi despre el şi/sau despre iubirea lui!

---

[8] Desigur, se poate trata o temă cu titlul *Iubirea părinţilor mei,* şi nu *Iubirea mamei – Iubirea tatălui* pentru a nu forţa copilul să facă distincţii şi aprecieri acolo unde ele nu există – în mod real – în sufletul său.

[9] Desigur, s-ar putea spune că în cazul unor copii să nu existe iubire; să existe, prin urmare, situaţii cînd aceştia nu pot spune sau scrie nimic despre iubirea tatălui lor; să nu(-şi) poată imagina dragostea lui sau, chiar, să i se interzică să-l preocupe un asemenea lucru. Pot exista situaţii cînd copilul nu poate vorbi/scrie despre tandreţe, bunătate, mîngîiere, înţelepciune, grijă, ataşament, căldură, îmbrăţişare etc., oricît de senine, pure şi bine intenţionate ar fi simţămintele lui.
În această situaţie, învăţătoarea/învăţătorul îşi va ajuta elevul să-şi proiecteze un sentiment posibil de dragoste al tatălui său (un sentiment aşa cum şi-l doreşte/cum şi-l imaginează el), ştiind faptul că nu numai adulţii îşi educă/formează copiii, dar şi copiii – într-o măsură mai mult sau mai puţin profundă – îşi educă/formează părinţii. Prin gîndurile şi gesturile lor, copiii pot influenţa gîndurile şi comportamentele părinţilor lor; prin urmare, copilul poate influenţa/modela gîndurile şi comportamentul tatălui său, chiar pe cele mai periculoase şi ostile.
Totodată, copiii aud de la colegii lor prezenţa iubirii tatălui şi pot fi motivaţi să aibă şi ei un tată cît mai apropiat, de la care să primească tot ce crede acesta că este (mai) important pentru afirmarea în viaţă.

[10] În general, copiii nu compun o imagine realistă despre părinţii lor (poate, eventual, la grădiniţă sau în clasa I). Ei (ne) prezintă o imagine – mai mult sau mai puţin – *intenţionat* – trucată, fie pentru că se sperie, le este (deja) teamă să spună ce cred, datorită eventualelor consecinţe nefavorabile, fie pentru că vor – pur şi simplu – să-şi încînte părinţii, să le facă plăcere, bucurie sau – de ce nu – pentru a primi o recompensă materială, a provoca o atitudine favorabilă acolo unde ei ştiu că întîmpină sau pot întîmpina vreo rezistenţă.
Treptat, dar foarte repede, ei învaţă să spună şi/sau să scrie ceea ce cred sau ştiu că aşteaptă adulţii de la ei.
De aceea, se cuvine să fim foarte atenţi pentru ca nu cumva – în felul acesta – chiar noi, în şcoală, învăţătorii să le oferim primele şi nesperatele prilejuri de a fi – în fond – ipocriţi, vicleni, nesinceri. Să încercăm, de aceea, să nu cădem noi înşine într-o asemenea capcană şi să încercăm – pe cît ne stă omeneşte în putinţă – să aflăm poziţia lor "necontrafăcută", pentru a desluşi – în cele din urmă (şi) starea lor psihologică, relaţiile afective cu părinţii; eventual, dacă situaţia nu este din cele mai bune, să putem interveni la timp şi în cunoştinţă de cauză şi a încerca, acolo unde este cazul, să o însănătoşim.

În asemenea condiţii, s-ar putea – credem – ca tatăl să fie mai exigent cu sine, mai deschis şi mai cald, mai grijuliu în relaţia cu copilul, cu mama, mai fascinant şi mai fermecător în iubirea lui; mai înţelegător şi mai răbdător.

În acelaşi timp, iubirea tatălui are mari şanse să nu se stingă sau să reînvie dacă se va fi stins cumva, cîndva; sau dacă ea exista, să capete culori şi voluptăţi noi.

S-ar putea ca, în felul acesta, tatăl să fie atras (mai mult) în viaţa familiei, în asigurarea unei atmosfere de linişte, de siguranţă şi construcţie constantă; nu constrîns, nu certat, nu blamat, ci cu mijloacele atenţiei şi aprecierii (oneste) care i se dă. Căci şi tatăl este om, şi, *ca orice om,* el se iubeşte pe sine, îşi iubeşte copiii, îşi iubeşte familia (are nevoie de ea), îşi iubeşte munca, îşi iubeşte viaţa. Şi în loc să ne plîngem (eventual) de duritatea şi răceala lui, de indiferenţa sau apatia lui, noi, învăţătoarele/învăţătorii putem să-l aducem mai aproape de copil/de copii, de familie, de şcoală. Putem să-l ajutăm să se descopere pe sine, în ceea ce are mai omenesc în el; putem să-l aducem spre ceea ce înseamnă *un tată adevărat.*

c) În al treilea rînd, a vorbi/a scrie despre tată şi/sau despre iubirea lui ar fi benefic *pentru mamă.*

În nemulţumirea care stătea să se instaleze sau în resemnarea ei, mama va fi – acum – nerăbdătoare să afle ce gîndeşte copilul despre tatăl lui; ce relaţie există între modul cum este tatăl (de fapt, modul cum îl percepe ea) şi modul cum îl simte şi descrie/evaluează copilul. Cu atît mai mult, este nerăbdătoare să afle ce-ar putea spune copilul despre iubirea tatălui său.

Desigur, în principiu, vor fi momente încîntătoare, momente de analiză a viziunii copilului; vor fi momente de autoevaluare, atît a fiecărui părinte în parte, cît şi a relaţiei dintre ei. Mama îşi va putea vedea soţul (şi părintele fiului/fiicei lor) şi prin ochii copilului; îşi va da seama dacă ea însăşi greşeşte; şi dacă da, unde. Ţinînd foarte mult la copilul ei, mama va avea tendinţa de a integra, de a asimila imaginea copilului despre tată cu imaginea ei despre soţul ei şi părintele copilului. Astfel, imaginea copilului fiind, în general, mai bună decît a ei, noua imagine a mamei (revigorată din cînd un cînd, prin intervenţia indirectă şi benefică a şcolii) s-ar putea să iasă (mult) îmbunătăţită. Rezistenţa (sau îndoiala) în a-şi schimba părerea/imaginea despre soţul ei (şi părintele copilului ei) s-ar putea să cedeze în faţa dragostei copilului pentru tatăl său şi – prin consecinţă – viaţa de familie să iasă din conul de umbră în care intrase, din absurd şi iraţional.

Aşadar, să vorbim şi/sau să scriem la şcoală, noi împreună cu elevii noştri, (şi) despre tată, (şi) despre iubirea lui, chiar dacă – poate – *la început* copiii au prea puţine lucruri de spus; cu timpul, însă, vor fi din ce în ce mai nerăbdători (şi mai riguroşi) să vorbească şi/sau să scrie; şi mai doritori să spună tot mai multe despre părinţii lor şi dragostea acestora.

ProDidactica
CENTRUL EDUCAŢIONAL

Clubul PAIDEIA

este un proiect de iniţiere a discutării problemelor curente din domeniul educaţiei şi împărtăşirii de soluţii pentru acestea într-un cadru neformalizat

Obiectivele Clubului sînt:
– diseminarea experienţelor profesionale de succes;
– identificarea şi soluţionarea problemelor de interes profesional;
– dezvoltarea şi sprijinirea iniţiativelor de inovare;
– crearea de reţele de comunicare profesională;
– dezvoltarea profesională continuă.

Clubul profesorilor de limba şi literatura română

1.	Predarea lexicului la liceu: • modalităţi de lucru cu manualul • lexicul textelor nonliterare • lucrul cu dicţionarul	28 noiembrie **16.00 – 18.00**	O. Cosovan
2.	Limba şi literatura română şi transdisciplinaritatea, interdisciplinaritatea/arii curriculare	19 decembrie **16.00 – 18.00**	T. Cartaleanu

Clubul Dezvoltarea Gîndirii Critice

1.	Folosirea mijloacelor vizuale în aplicarea tehnicilor de Dezvoltare a Gindirii Critice	21 noiembrie **15.00 – 17.00**	O. Cosovan T. Cartaleanu
2.	Aplicarea jocurilor, aventurilor pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice	5 decembrie **15.00 – 17.00**	S. Lîsenco

Membri ai Clubului sau participanţi la discuţii pot deveni toţi cei interesaţi de problemele educaţiei – profesori, învăţători, educatori, manageri şcolari, colaboratori ai Direcţiilor de Învăţămînt, elevi, studenţi, părinţi, specialişti ai Ministerului Educaţiei, ziarişti etc.

Adresa Centrului: str. Armenească, 13
Relaţii la telefoanele: 54-25-56, 54-19-94
Persoana de contact: Nicolae CREŢU

Educaţia interculturală în Ecuador



Iulia **CAPROŞ**
doctorandă, Universitatea Central-Europeană, Budapesta

Începînd cu anii 70 ai secolului trecut, interculturalitatea a devenit una dintre noţiunile cele mai frecvent utilizate în discursul politic al majorităţii statelor din America Latină. În cele ce urmează vom încerca să elucidăm cum este definită interculturalitatea şi cum este aplicat principiul interculturalităţii în domeniul învăţămîntului din Ecuador. Pentru a putea discuta despre interculturalitate în această ţară andină, ar trebui să facem o scurtă incursiune istorică, în special pe parcursul ultimilor 500 de ani. Unul dintre cele mai importante evenimente care a determinat dezvoltarea ulterioară a statului ecuadorian a fost "descoperirea" Americii de către Columb în anul 1492, fapt ce a generat un şir de schimbări esenţiale în structura etnică şi culturală a continentului american, în general, şi a teritoriului unde mai tîrziu urma să fie înfiinţat statul independent Ecuador, în particular. Numărul impunător de imigranţi din ţările europene într-o regiune populată în mare parte de variate triburi de indieni care, la rîndul lor, au fost colonizaţi de Imperiul Incaşilor cu 100 de ani pînă la ocuparea de către spanioli (eveniment oficial numit *conchista spaniolă*) a dus la crearea unei societăţi mixte cu multiple substraturi etnice, ai căror reprezentanţi se deosebesc în ceea ce priveşte originea, cultura, limba, tradiţiile şi concepţia despre lume.

În perioada de după conchista spaniolă metamorfoza socioculturală a cunoscut cîteva etape. Prima a fost etapa aşa-numitului "şoc cultural", care a constat din contactul mai multor scheme culturale extraordinar de variate, fapt soldat cu dominarea, prin metode deosebit de agresive, a unei culturi de către alta. Etapa a doua, mai puţin drastică, a reprezentat un proces de integrare a triburilor indiene în cultura naţională metiso*-hispanică, ceea ce a constituit un aspect al politicii de omogenizare a populaţiei promovată de primele guverne republicane după obţinerea independenţei în 1830. Această perioadă se caracterizează prin instaurarea culturii ecuadoriene bazate pe naţionalism, viaţa socială, politică şi economică fiind dominată de spanioli. Celelalte etnii, deşi aveau mai multe drepturi istorice asupra teritoriul în cauză, au fost mult timp subapreciate şi marginalizate, inclusiv în ceea ce priveşte studierea propriei limbi şi culturi. Actualmente în Ecuador există 11 grupuri culturale ce au concepţii diferite despre lume şi realitatea spaţial-temporală. Din cauza mai multor factori de ordin istoric şi politic pînă în prezent nu a fost posibilă constituirea unui sistem bine definit de interacţiune dintre toate aceste grupuri. Dimpotrivă, modelul care a predominat se baza pe ideea metisului-purtător al culturii post-coloniale şi urmaş al conchistadorului spaniol ca reprezentant cu o poziţie privilegiată în societate. Respectiv, politica educaţională a statului a corespuns ideologiei dominante din perioada dată.

De la venirea spaniolilor populaţia locală a elaborat multiple mecanisme de adaptare şi rezistenţă la aşa-numiţii "civilizatori", ceea ce i-a permis să supravieţuiască şi să-şi păstreze identitatea etno-culturală. Unul dintre aceste mecanisme a fost retragerea în locuri mai puţin accesibile şi mai îndepărtate de centrele

* Metişi în Ecuador sînt considerate atît persoanele născute din familii mixte (albi şi indieni), cît şi persoanele de origine autohtonă indiană care nu mai vorbesc limba de origine şi s-au asimilat în mediul spaniol.

comerciale, mari cum ar fi Quito sau Guayaquil, unde a trăit într-o izolare aproape deplină, dedicîndu-se în mare măsură prelucrării pămîntului. În şcoală se preda într-o limbă cunoscută prost, se studiau lucruri care nu ţineau de realitatea de toate zilele şi, prin urmare, nu aveau valoare practică pentru copiii indienilor. Şcoala era privită ca o povară, învăţămîntul nefiind nici pe departe o prioritate a unei părţi considerabile a populaţiei. De asemenea, trebuie să luăm în consideraţie situaţia materială deplorabilă a şcolilor din provincii, refuzul cadrelor didactice de a activa în comunităţile indiene atît din cauza condiţiilor geografice şi climaterice nefavorabile (pădurile tropicale sau altitudinile foarte mari), cît şi din nedorinţa de a preda unor copii nereceptivi care vorbesc o limbă "necunoscută" şi se comportă "straniu". Astfel, majoritatea copiilor indienilor nu frecventau şcoala, fapt ce a contribuit la mărirea continuă a decalajului dintre etnii privind pregătirea academico-profesională, accesul la informaţie şi capacitatea de a se adapta la condiţiile noi pe care le ofereau schimbările sociale. Această situaţie a durat pînă în anii 70 ai secolului trecut.

Caracterul cultural divers al societăţii ecuadoriene a fost recunoscut prin Constituţia din anul 1979. Cu toate acestea, limba oficială este spaniola (varianta vorbită în America de Sud şi denumită de localnici *limba castelană*), cultura metiso-hispanică fiind apreciată ca unica reprezentativă la nivel statal. O situaţie similară se atesta şi în învăţămînt, unde se preda doar în castelană (începînd cu nivelul preşcolar pînă la cel postuniversitar), iar conţinuturile curriculare nu includeau nici un element de cultură a celorlalte etnii. În perioada ulterioară, caracterizată de tendinţa definirii unor criterii participativ-democratice, se fac încercări de a construi o societate axată pe principiul interculturalităţii. Recunoaşterea oficială a caracterului multicultural al statului ecuadorian a generat un şir de schimbări şi s-a reflectat, în mod firesc, asupra tendinţelor din domeniul educaţional. Învăţămîntul a început să fie considerat un important catalizator social în stare să asigure o convieţuire bazată pe înţelegere şi respect mutual între toate etniile care locuiesc pe teritoriul ţării. Unul dintre obiectivele principale ale învăţămîntului ecuadorian a devenit formarea conştiinţei civice: a fi ecuadorian recunoscînd şi explorînd diversitatea culturală, etnică, geografică a statului.

În acest context, în anii 80 au fost elaborate mai multe proiecte de învăţămînt alternativ pentru populaţia de origine indiană. Respectivul proces a fost însoţit de o activizare politică şi socială a indienilor şi de primele manifestări ale acestora în viaţa publică, ceea ce a determinat apariţia şi dezvoltarea conştiinţei pluriculturale ca o primă etapă în constituirea unei interculturalităţi la nivel statal. În cadrul acestui proces de revitalizare au fost definite următoarele direcţii majore de activitate:

- revizuirea modului de abordare a istoriei şi geografiei, renunţarea la conceptul istoriei care propagă idealul conchistadorului spaniol şi al metisului descendent al acestuia;
- dezvoltarea învăţămîntului primar şi secundar (de bază) în limbile materne ale naţiunilor respective;
- extinderea unor abordări disciplinare care au în vedere procesele formării identităţilor individuale sau colective (filozofie şi antropologie culturală).

În urma discuţiilor la care au participat experţi din domeniile-cheie, s-a ajuns la ideea creării unui sistem de învăţămînt primar şi secundar intercultural bilingv, ca alternativă pentru sistemul de învăţămînt general. În anul 1988, în Ecuador a fost fondată *Direcţia Naţională a Învăţămîntului Intercultural Bilingv,* care a generat reforma curriculară bazată pe principiile interculturalităţii, avînd ca obiectiv major definirea direcţiilor curriculare pentru populaţia indiană în localităţile unde limba majorităţii este quechua, şi nu castelana.

După multiple dezbateri, la sfîrşitul anului 1994, a demarat *Reforma Curriculară* pentru învăţămîntul primar şi secundar, care propunea încorporarea interculturalităţii în sistemul general de învăţămînt. În contextul validării propunerii de *Reformă Curriculară* au fost iniţiate un şir de conferinţe şi mese rotunde, în cadrul cărora s-a analizat concepţia, s-au stabilit meca-



nisme concrete de includere a interculturalității în învățământul de bază ecuadorian (şcoala de 10 ani). Specialiştii şi reprezentanții organizațiilor şi instituțiilor interesate au recomandat o serie de subiecte ce țin de antropologie, filozofie, lingvistică, artă, literatură, care exprimă caracterul etnic variat al statului, şi au propus căi de integrare a acestora în curriculumul național, distribuindu-le ulterior pe domenii:

- diferențele culturale din Ecuador
- obiceiuri de familie şi comunitare
- mituri şi legende
- cunoştințe despre evoluția Universului
- cunoştințe tehnologice
- modul sănătos de viață
- norme de etică
- forme de producție
- organizare socială, familială, comunitară şi extracomunitară
- festivaluri şi sărbători
- forme de reproducere a valorilor culturale
- schimbări economice, sociale şi materiale în diferite perioade istorice.

În această fază de implementare s-au definit recomandările metodologice privind aplicarea în practică a conținuturilor determinate. În anul 1997 propunerile au fost adoptate de către Minister, după care a demarat un proces de formare a cadrelor didactice şi de elaborare a materialelor care urmează a fi utilizate.

Educația interculturală a fost interpretată ca o pregătire a copiilor pentru a cunoaşte şi a accepta diferite culturi. Au fost înființate numeroase şcoli bilingve, unde instruirea are loc în limba de origine a fiecărei etnii, ceea ce le-a permis să-şi descopere identitatea culturală. Concomitent însă, elevii sînt pregătiți în vederea continuării studiilor în limba de stat. Pentru realizarea acestor scopuri s-a ținut cont de faptul ca profesorii care predau în şcolile bilingve şi elevii să fie de aceeaşi origine etnică. De comun acord cu organizațiile nou formate de indieni a fost elaborat un curriculum intercultural bilingv. De asemenea, pînă în anul 1990 au funcționat şcoli bilingve radiofonice, închise ulterior din cauza dificultăților de acces.



Au existat şi neajunsuri evidente în procesul de implementare a reformelor sus-menționate. Paradoxal, dar critica a venit inițial din partea reprezentanților populației de origine indiană. Părinții, elevii şi chiar profesorii sînt puțin motivați pentru predarea în limba maternă, fiind conştienți de faptul că aceasta nu pregăteşte copiii pentru o integrare ulterioară în sistemul de învățământ general sau universitar şi nici pentru o activitate în plan social, ci dimpotrivă. Atîta timp cît învățământul universitar se realizează în exclusivitate în castelană şi nu este adaptat la interesele sau necesitățile altor grupuri etnice, iar societatea continuă să păstreze stereotipul etniei privilegiate şi idealul metisului vorbitor de limbă castelană cu cele mai mari şanse de integrare socială şi profesională, importanța învățământului intercultural bilingv va fi pusă la îndoială chiar şi de cei pentru care a fost creat.

Cele expuse mai sus conduc la concluzia că a înființa un sistem de învățământ bazat pe principii interculturale doar pentru o anumită parte a populației, în cazul dat pentru cea autohtonă de origine indiană, nu este un pas progresiv. *În vederea oferirii de oportunități egale pentru toate etniile şi clasele sociale, aceleaşi principii ar trebui aplicate şi în şcolile vorbitorilor de limbă castelană cu scopul de a asigura recunoaşterea valorilor culturale ale indienilor.* Este evidentă necesitatea revizuirii istoriei în baza unor principii obiectiv-realiste, recunoaşterea oficială a tuturor aspectelor negative ale conchistei spaniole şi renunțarea la anumite preferințe. Conştientizarea importanței studierii limbii dominante a localnicilor de origine indiană – *limba quechua* – devine un imperativ, în special pentru cei care intră în contact direct cu aceştia. Adaptarea la diversitatea culturală se impune cu stringență atît pentru minoritari cît şi pentru majoritari.

În acest fel, cadrul se lărgeşte, iar sistemul de învățământ devine flexibil la noile exigențe dictate de contextul pluricultural al societății. *Educația interculturală promovează dezvoltarea unei educații pentru toți în scopul recunoaşterii diferențelor ce există în interiorul aceleiaşi societăți, şi nu o educație pentru cei cultural diferiți.* Nu mai este deci cazul să se elaboreze un proiect educativ şi cultural specific unei etnii, complementar celui de stat, şi nici ca acesta să fie centrat în exclusivitate pe şcoală. Educația culturală trebuie concepută în legătură cu extraşcolarul, ea nu poate fi disociată de o colaborare cu toate sursele de informare ce țin de domeniul economic, politic, social şi cultural. *Scopul unei reforme de acest fel în Ecuador este edificarea unei țări cimentate pe principiul diversității, precum şi conştientizarea faptului că varietatea etno-culturală constituie o bogăție de care trebuie să beneficieze toți cetățenii ei.* Interculturalitatea tinde să genereze un schimb de atitudini la nivelul grupurilor aflate "în conflict" direct sau indirect şi să favorizeze respectul mutual dintre acestea, să elimine preju-

diciile sociale existente, să contribuie la recunoaşterea culturilor indigene şi afro-ecuadoriene care, deşi diferite, constituie o parte din cultura comună a poporului acestei ţări.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Colombres, A., *La colonización cultural de la América indígena*. Quito: Ediciones del Sol, 1976.
2. Cucoş, C., *Educaţia: Dimensiuni culturale şi interculturale*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
3. Soto, I., *Interculturalidad en la educacion basica ecuatoriana,* în *Pueblos indigenas y education*, 37-38 (1996), 69-80.



Svetlana **KOROLEVSKI**

revista *Didactica Pro...*

O săptămînă la Praga sau cum să învăţăm toleranţa

La mijloc de mai, Praga, oraşul care de la 1968 încoace va fi asociat întotdeauna cu primăvara, ne întîmpină cu mult soare, salcîmi în floare şi o mare de liliac. Peisaj arhitectonic inconfundabil, perfectă armonie şi echilibru între vechi şi nou. În fiece pietricică de caldarîm respiră Istoria. O lume în plină schimbare, o lume care priveşte în viitor.

Delegarea, în calitate de participanţi la seminarul bilateral *Educaţia multiculturală în spiritul diversităţii şi toleranţei,* 12-17 mai 2003 (în cadrul Programului Est Est, Fundaţia SOROS-Moldova) a însemnat pentru noi, un grup de reprezentanţi ai diferitelor instituţii preocupate de problemele educaţiei interculturale, o completare substanţială şi de maximă utilitate a bagajului teoretic, dar şi aplicativ, privind problema în cauză.

Societatea *Omul la nevoie (Člověc v tísni)* – gazda seminarului, înfiinţată în 1992, din iniţiativa cîtorva ziarişti, numără astăzi peste 120 de colaboratori, fiind una dintre cele mai mari organizaţii non-profit din ţară. Începînd cu luna ianuarie 2001, Societatea realizează proiectul *Variante – educaţie inteculturală* (finanţat de Uniunea Europeană şi din bugetul de stat al Republicii Cehe, în cadrul iniţiativei europene EQUAL), menit să susţină relaţiile dintre populaţia majoritară (90%) şi grupurile minoritare din Republica Cehă (romi, ucraineni, vietnamezi, musulmani, evrei, nemţi, inclusiv minorităţile sexuale).

Scopul proiectului îl constituie introducerea educaţiei interculturale în sistemul de învăţămînt, dar şi în cel al educaţiei permanente, pentru a sprijini însuşirea unui respect faţă de diversitatea socioculturală; creşterea toleranţei faţă de grupuri minoritare, îmbunătăţirea poziţiei sociale a persoanelor care provin dintr-un mediu sociocultural diferit şi înlesnirea accesului lor pe piaţa muncii.

Prin intermediul schimbărilor în cadrul sistemului educaţional din Cehia şi prin acţionarea educativă de lungă durată asupra tuturor categoriilor de vîrstă, proiectul *Variante – educaţie interculturală* intenţionează îmbunătăţirea climatului interetnic şi intercultural, susţinerea principiilor diferenţei şi egalităţii într-un stat democrat, combaterea tendinţelor negative şi dezintegrante (naţionalism, xenofobism, rasism), contribuirea la formarea şi dezvoltarea societăţii civice pluraliste, bazate pe valorile toleranţei şi respectului reciproc.

Această activitate, foarte angajantă, colaboratorii Societăţii o realizează cu concursul unui amplu parteneriat (Inspecţia Şcolară din Republica Cehă, Centrul Pedagogic din Boemia Centrală, catedre şi facultăţi de pedagogie, cămine de copii, şcoli profesionale, licee etc.).

Bazele teoretice ale proiectului, metodele şi tehnicile pedagogice prezentate, întîlnirile cu reprezentanţii Inspectoratului Şcolar Central şi ai Ministerului Învăţămîntului, vizita de studiu la Centrul Pedagogic Regional din Přibram şi la Centrul pentru drepturile omului din liceul aceleiaşi localităţi, prezentarea proiectului Festivalul filmului documentar *O sigură lume* (aflat la a VI-a ediţie) – ne-au familiarizat cu problemele prioritare, pe care colegii cehi îşi propun să le soluţioneze. Firul ce uneşte toate aceste activităţi este: să învăţăm să convieţuim împreună, să învăţăm toleranţa.

Aş evidenţia, rezumativ, cîteva dintre soluţiile concrete, pe care le propune proiectul *Variante – educaţie interculturală:*

- introducerea educaţiei multiculturale pentru adulţi (cadre didactice, funcţionari publici etc.);
- descentralizarea sistemului de învăţămînt, refor-

ma curriculară, implementarea educației multiculturale în învățământul preuniversitar;
- garantul, pregătit pentru a oferi, a asigura educația multiculturală (asistență de specialitate, instruire, evaluare, mediatizare, schimb reciproc de experiență);
- editarea manualului de educație interculturală;
- elaborarea unui manual similar pentru școala superioară (*O lume în învățământul superior*), învățământul superior în Cehia fiind autonom;
- filmul documentar, element eficient în educația interculturală;
- elevii – autori de proiecte, experiență directă (încadrarea elevilor în educația multiculturală);
- medierea parteneriatului dintre școli cehe și școli din alte țări.

Am constatat, chiar de la bun început, că anumite aspecte, intenții, își găsesc deja realizare practică în Republica Moldova, inclusiv prin proiectul *Toleranță și integrare socială*. *Informare și formare,* lansat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA. Venim din realități specifice, scopul însă este comun: edificarea unei societăți democratice, prin respectarea caracterului multicultural al marii familii umane. Promovarea culturii toleranței și înțelegerii, alterității, este esențială pentru construcția noastră intelectuală, pentru formarea unui cetățean inteligent, loial și integru.



Dezvoltarea gîndirii analogice în predarea matematicii



Constantin **CHICIUC**

Liceul Teoretic "Ioan Vodă", or. Cahul

În procesul instruirii este foarte important a cunoaşte factorii ce facilitează dezvoltarea creativităţii, or, în prezent pot fi create condiţii optime pentru manifestarea acesteia în şcoală. Gropley (2, p. 29-30) afirmă că factorii creativităţii pot fi influenţaţi şi de profesor. Alături de cunoştinţe, atitudini, talent, motivaţie, creativitatea presupune, în primul rînd, capacităţi speciale de gîndire. Fără implicarea intelectului, este de neconceput derularea procesului de creaţie. Formele şi metodele reprezintă latura operaţional-funcţională a gîndirii. Anume cu ajutorul acestor "pîrghii" pot fi găsite soluţii, este posibilă apariţia noului, a ineditului.

Operaţiile gîndirii sînt aplicate în complex, în sisteme bine structurate pentru rezolvarea situaţiilor-problemă.

Vom analiza, în cele ce urmează, rolul şi ponderea analogiei.

Ce este analogia? Ce înseamnă a gîndi analogic? *Analogia este studierea unui sistem prin asemănare cu un altul mai simplu şi mai uşor de reprezentat.* A gîndi prin analogie nu înseamnă altceva decît capacitatea de a găsi similitudini, asemănări, asocieri între obiecte, fenomene, situaţii etc., între entităţi, uneori aparent incompatibile. A raţiona prin analogie înseamnă a efectua o deducţie prin care se stabileşte ceva comun, caracteristic, ceva ce leagă, dar şi deosebeşte respectivele obiecte, fenomene, funcţii etc.

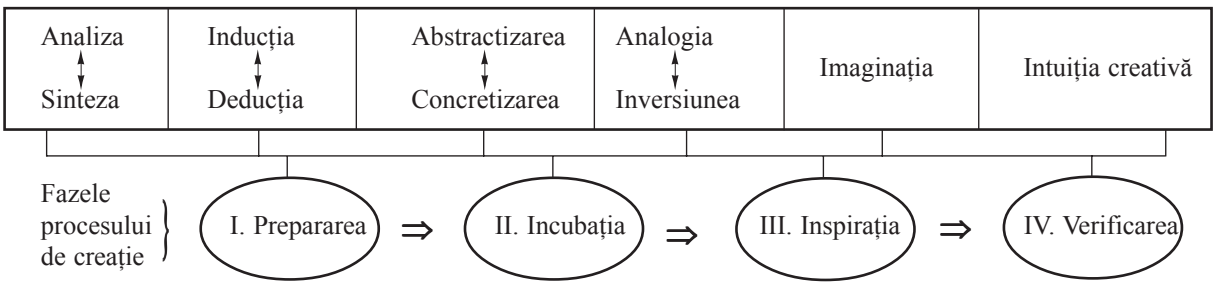
Aplicarea eficientă în predare a principiului metodologic de la simplu la compus se bazează, în mare parte, pe analogie, care este, de fapt, o adevărată artă, deoarece solicită:

- exprimarea esenţei asemănărilor
- folosirea informaţiilor, cunoştinţelor anterioare ale elevului
- ilustrarea reuşită a fenomenelor.

Numeroşi cercetători consideră că analogia impulsionează gîndirea productivă. De exemplu, D. Poia susţine că analogia a fost utilizată în toate descoperirile ştiinţifice, în multe dintre acestea jucînd un rol semnificativ (4, p. 39).

Arătăm mai jos legătura dintre operaţiile generale ale gîndirii şi fazele procesului de creaţie.

Operaţiile generale ale gîndirii



R. Weisberg (1986) a studiat procesul de generare a ideilor celor mai mari inventatori ai omenirii (Edison, T., Marconi G. etc.) şi a subliniat rolul deseori decisiv al gîndirii analogice, optînd insistent pentru dezvoltarea gîndirii analogice şi afirmînd că în manifestarea creativităţii aceasta este predominantă, găsirea metodelor originale şi efective fiind o sarcină importantă pentru cercetările din domeniul pedagogiei.

Marele matematician şi astrolog I. Kepler, referindu-se la rolul analogiei în creaţia ştiinţifică, remarca: "preţuiesc foarte mult Analogiile. Ele ştiu toate secretele Naturii, să nu le neglijăm."

Psihologul K. Urban (1991) consideră că unul dintre momentele-cheie ale creativităţii este utilizarea reuşită a unor asociaţii neobişnuite, a unor combinaţii dintre informaţii prin structurarea, sintetizarea lor în noi forme.

M. Kinnon (1962), printre alte caracteristici ale persoanelor creative, accentuează capacitatea de a găsi noi implicaţii şi posibilităţi de relaţionare.

Programul Sinectica, elaborat de W. Gordon, are la bază procedeul de valorizare a analogiilor, prin care savantul intenţiona "combinarea unor elemente diferite şi în aparenţă irelevante". În acest mod se obţine o distanţare de stereotipurile, în care majoritatea problemelor sînt vechi, ele necesitînd a fi abordate dintr-un alt unghi de vedere. Alături de analogiile cunoscute: *directă, personală, simbolică, fantezistă,* Gordon descrie una pe care o numeşte *generativă, "anti-factum"*. Specificul ei constă în faptul că implică conexiuni dintre obiecte şi lucruri foarte diferite, dar care totuşi au ceva comun. Analogia generativă permite sesizarea unei similitudini (oricît de mici, dar esenţiale), o nouă percepţie.

La orele de matematică, analogiile pot fi folosite atît în procesul predării materiei, rezolvării de probleme cît şi la evaluare. De exemplu, se stabilesc analogii între adunare şi înmulţire. Ambele operaţii sînt atît comutative cît şi asociative (admit operaţia inversă). Ecuaţiile:

a+x=b cît şi **ax=b(a≠0)**

sînt similare, adică au o singură soluţie.

În geometrie se pot formula teoreme prin analogie cu cele din planimetrie, efectuîndu-se o trecere de la triunghi la tetraedru, de la paralelogram la paralelipiped, de la dreptunghi la paralelipiped dreptunghic, de la cerc la sferă.

Să ilustrăm prin exemple.

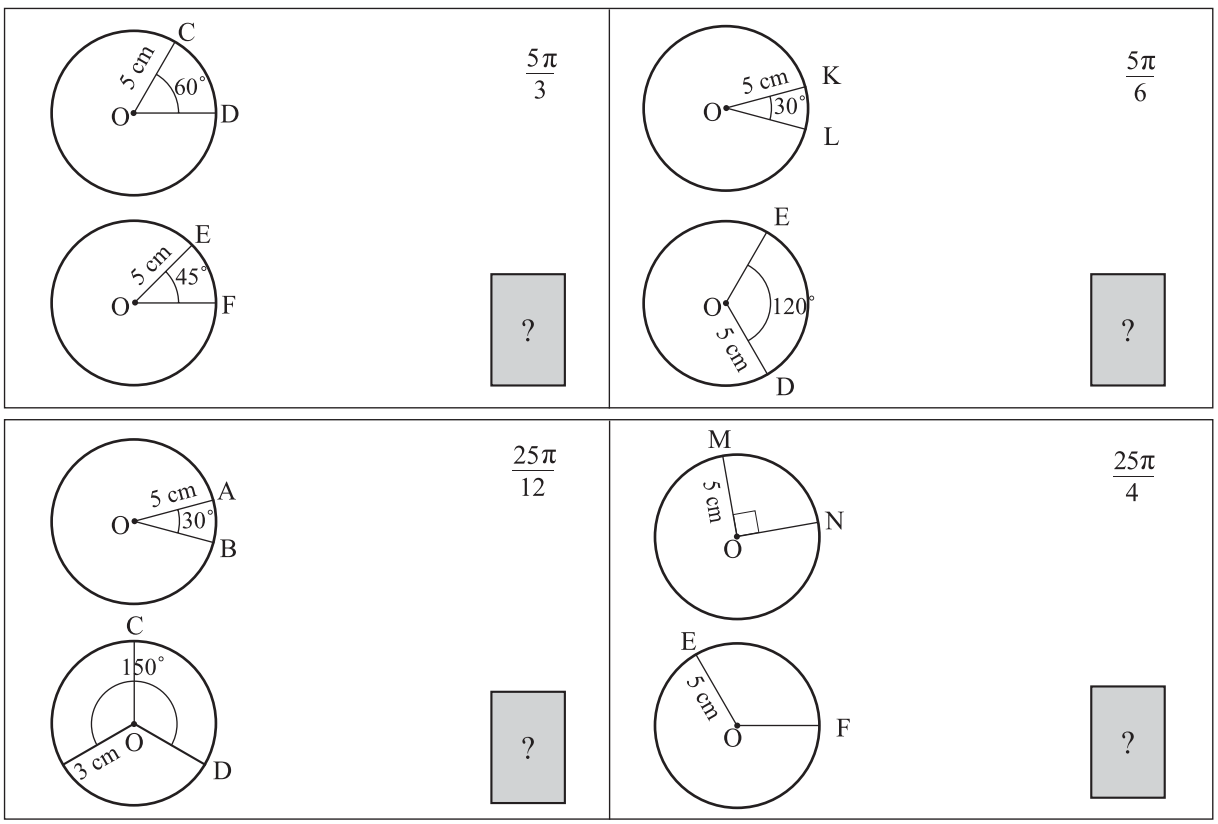
În planimetrie este adevărată teorema: Aria cercului este egală cu aria unui triunghi, la care baza are aceeaşi lungime ca şi cercul, iar înălţimea este egală cu raza cercului.

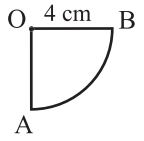
Teorema respectivă din stereometrie poate fi formulată prin analogie: Volumul sferei este egal cu volumul unui tetraedru, la care aria bazei este egală cu suprafaţa sferei, iar înălţimea are aceeaşi lungime ca şi raza sferei.

Analogiile dintre geometria plană şi cea spaţială nu sînt întotdeauna vizibile, dar constituie un izvor de noi idei.

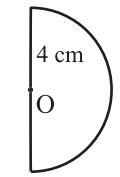
Prin testele de evaluare sumativă prezentate în continuare se poate determina gradul de dezvoltare a gîndirii analogice, exersarea ei, nivelul cunoştinţelor anterioare.

Matematica, cl. a VII-a



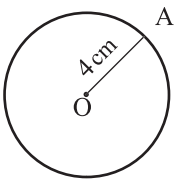


4π 2π

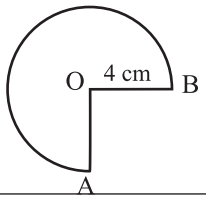


?

?

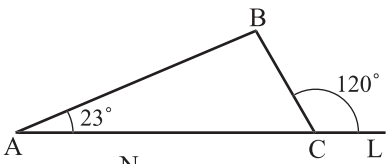


16π 8π

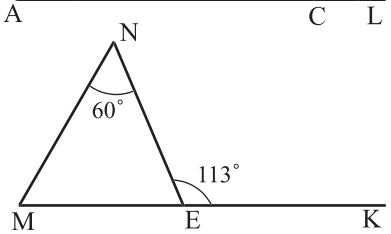


?

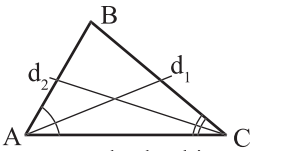
?



97°



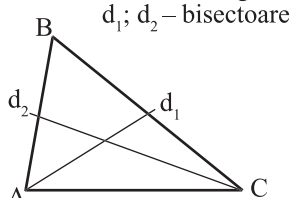
?



d_1; d_2 – bisectoare

$m(\hat{A}) = 60^\circ$
$m(\hat{C}) = 40^\circ$

130°



d_1; d_2 – bisectoare

$m(\hat{A}) = 80^\circ$
$m(\hat{C}) = 39^\circ$

?

$\sqrt{1\frac{9}{16}}$ $\frac{5}{4}$

$\sqrt{2\frac{7}{9}}$

?

$\sqrt{9-4\sqrt{5}}$ $2-\sqrt{5}$

$\sqrt{8-2\sqrt{7}}$

?

$3\sqrt{7}+2\sqrt{5}$ $3\sqrt{7}+2\sqrt{5}$

$\sqrt{5}-4\sqrt{10}$

?

$\sqrt{4a^2} = 2a$ $a>0$

$\sqrt{\frac{t^2}{100}} = -\frac{t}{10}$

?

$\frac{21x^2+x-10}{14x^2-39x-35}$ $\frac{3x-2}{2x-7}$

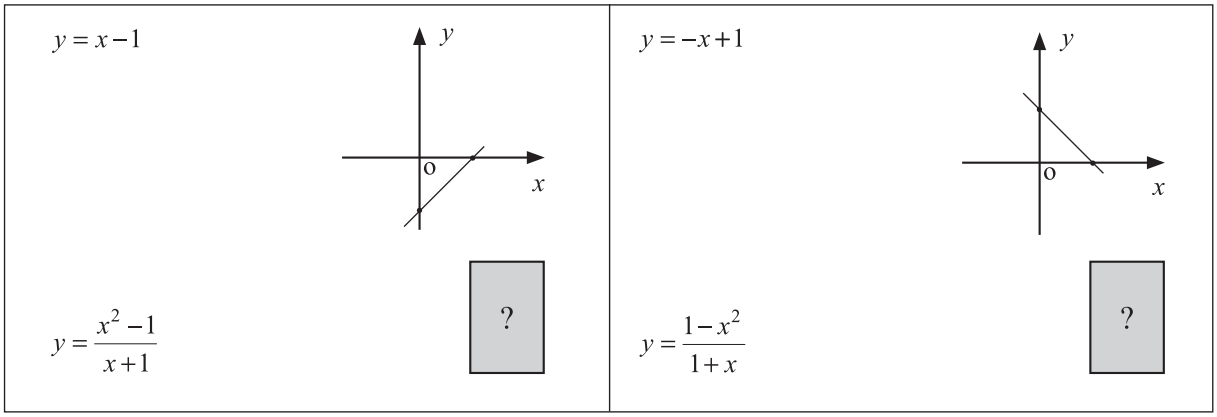
$\frac{9x^2-12xy+44^2-9}{(3x-2y)^2+9x-6y}$

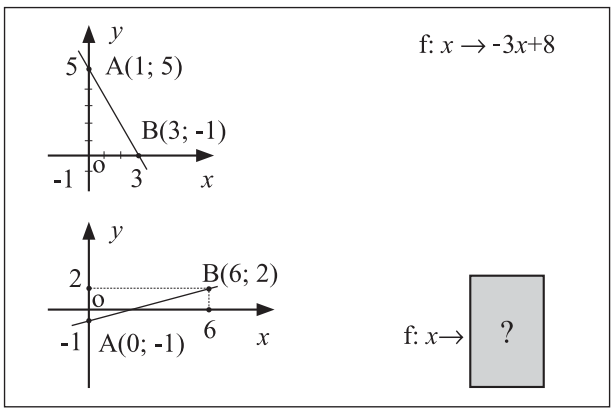
?

$6x^2+5x+1$ $(3x+1)(2x+1)$

$8y^2-6y-2$

?





REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Gordon, W.I.I., *Synectics,* New-York, 1961.
2. Gropley, A. I., *More Than One Way of Fostering Creativity,* Ablex, Norwood, New-York, 1992.
3. Kinnon, M., *The personality corelates of Creativity: a study of American architects,* în G. S. Neilson (ed). Munnksgaard, 1962.
4. Poia, D., *Matematica i pravopodobnîe rassujdenia*, Moscova, 1975.
5. Urban, K.K., *Development of Children Creativity,* în: *Creativity Researh Journal,* vol.4, nr. 2, 1991, p. 177-191.
6. Weisberg, R.W., *Creativity: Genius and Other Myths*, Freeman, New-York, 1986.

Instruirea asistată pe calculator – o formă de învățare eficientă a limbii române



Tatiana **GHEORGHIȚĂ**

Liceul moldo-turc, mun. Chișinău

Calculatorul a devenit parte indispensabilă a vieții noastre. El s-a instalat definitiv din sălile de informatică în case şi în birouri, a pătruns în activitatea noastră cotidiană. Acest fapt se face resimțit şi în domeniul învățământului. Se vorbeşte tot mai des despre o instruire în sistemul multimedia ce presupune utilizarea calculatorului, Internet-ului şi a altor mijloace comunicaționale. Aceste tehnologii au devenit *de facto* puternice instrumente de învățare, ele facilitînd adaptarea elevilor la cerințele societății.

„*Instruirea asistată pe calculator,* se menționează în ***Dicționarul de pedagogie**, a devenit astăzi o nouă cale de învățare eficientă, valabilă la toate nivelurile, treptele şi disciplinele*" (S. Cristea, *Dicționar de pedagogie*, pag. 196).

Asistarea profesorului pentru instruirea în clasă, accesul instantaneu la informație, studiul individual, instruirea la distanță, schimbul de cunoştințe sînt doar cîteva modalități eficiente oferite de calculator. Acesta poate prelua o parte din sarcinile de rutină, eliberîndu-i profesorului mai mult timp pentru autoperfecționare. Instruirea asistată pe calculator nu este o alternativă a învățământului, cu atît mai mult nu înlocuieşte profesorul. Ea vine ca o completare, ca un mijloc eficient în

organizarea demersului didactic nu doar la lecţiile de informatică, ci şi la celelalte discipline. Orice profesor, apelînd la calculator, poate varia atît modul de învăţare cît şi procedeele utilizate în cadrul unei lecţii.

Calculatorul oferă noi posibilităţi şi pentru învăţarea limbii române de către elevii alolingvi, profesorul folosindu-l practic la toate etapele unei lecţii, începînd cu simple demonstraţii, prezentări pînă la testarea şi verificarea elevilor.

Lexicul ajută elevul să însuşească o limbă. Practic, orice lecţie de limba şi literatura română în şcoala alolingvă începe de la învăţarea unităţilor lexicale, de la semantizarea vocabularului. Există variate modalităţi de lucru cu vocabularul. Dar, indiferent de procedeele selectate, elevii memorează şi însuşesc lexicul mai uşor, dacă profesorul reuşeşte să antreneze în această activitate toţi factorii analizatori: auditiv, motor şi, în special, cel vizual. Este cunoscut faptul că 70 % dintre elevi, pentru a înţelege mai bine informaţia, au nevoie să vadă desene, tabele etc. De exemplu, verbul *a toarce* (lînă) este perceput mai uşor, dacă elevii văd această acţiune într-o imagine sau desen. *Mama cerne făină* şi *Iarna cerne zăpadă* – verbul *a cerne*, în ambele cazuri, nu va trezi dificultăţi şi nu va necesita multe explicaţii dacă demonstrăm acţiunea/fenomenul respectiv. Nu întotdeauna însă avem la îndemînă obiectele necesare sau imaginea lor. Pentru a-şi organiza mai bine această etapă a lecţiei, profesorul poate utiliza diverse CD-uri şi programe, destinate anume pentru ilustrare, machetare, design. Ele conţin mii de desene, pictograme, semne convenţionale şi simboluri. De exemplu, la predarea temei *Baltagul* de M. Sadoveanu, manualul de literatură română pentru cl. a XI-a recomandă 25 de unităţi lexicale (11 – vocabular activ, 14 – vocabular pasiv). Pentru 9 unităţi sînt aduse sinonime, 3 sînt tălmăcite în limba română cu ajutorul lexicului cunoscut, iar marea majoritate sînt traduse în rusă. Specificul vocabularului ţine de domeniul păstoresc şi de o perioadă mai îndepărtată, puţin cunoscută tinerilor de azi care, trăind în veacul tehnologiilor performante, nici nu au auzit de *căpăstru, zgardă, chimir, ceteră*... Pentru a semantiza mai lesne acest lexic, profesorul accesează pe ecranul calculatorului imaginea dată *(Fig. 1)*, însoţită de unele explicaţii. Imaginile, selectate în prealabil, stocate pe o dischetă sau pe un CD sînt compacte, nu implică cheltuieli pentru pregătirea lor manuală, se păstrează uşor, oricînd pot fi înlocuite cu altele, fără a fi nevoie de noi spaţii sau resurse. Este vorba şi de o calitate ireproşabilă a acestor imagini, pe care le putem însoţi şi de efecte sonore sau vizuale.

Astfel, prezentarea grafică a unităţii lexicale, însoţită de imagine, facilitează înţelegerea şi asimilarea rapidă şi productivă a lexicului.

Beneficiind de posibilităţile calculatorului, profesorul poate varia activitatea elevilor. Demonstrînd slideul, el le cere să găsească sinonimul cuvîntului. De exemplu, puţini vorbitori (chiar şi de naţionalitate română) cunosc ce e *cetera,* văzînd însă imaginea şi apelînd la cunoştinţele acumulate, imediat vor stabili echivalentul – *vioară*.

Calculatorul ne oferă variate modalităţi de însuşire-antrenare a lexicului. Pe lîngă cele tradiţionale, ca alcătuirea de îmbinări lexicale, formarea de cuvinte înrudite, încadrarea în context, le putem propune elevilor şi altele. De exemplu, la nivel reproductiv: calculatorul prezintă, pe rînd, cîte o imagine – elevii reproduc unitatea lexicală, profesorul numeşte cuvîntul, elevii găsesc imaginea corespunzătoare. La nivel productiv: pe ecran apar doar litere, din care elevul trebuie să formeze cuvîntul nou. De exemplu:

b, a, u, r, i, m, u – *brumăriu*, **b, a, t, g, a, l** – *baltag*.

Interesante şi utile sînt exerciţiile de completare a unui text cu unităţi lexicale noi. Pe ecran se proiectează un text în care lipsesc cuvintele noi, elevul urmînd să-l completeze, fiind atent concomitent şi la acordul cuvintelor.

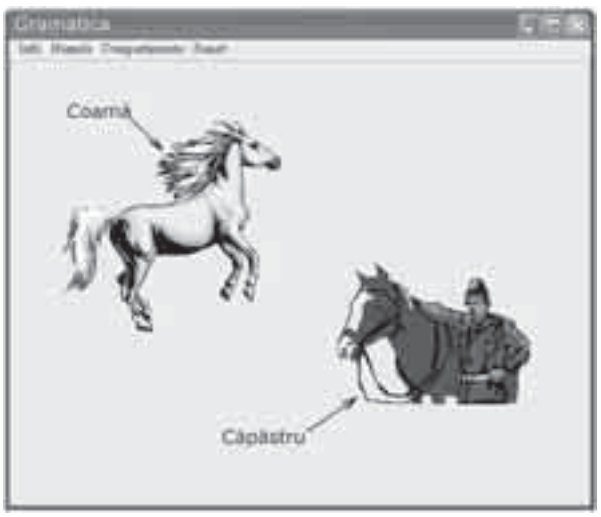
Model*: Era vremea în asfinţit. Nechifor mergea pe jos şi-şi ducea calul de ... . Avea un cal negru ... în frunte. Sufla un vînt rece. Nechifor şi-a încheiat cojocul, şi-a tras cuşma ... peste urechi. În urma lui venea Bogza, care la un loc singuratic a scos ... şi l-a lovit.*

(baltag, căpăstru, brumăriu, ţintat)

Exerciţiile de mai sus pot fi utilizate şi la evaluarea cunoştinţelor, realizată eficient şi rapid, de asemenea, de calculator. Elevii lucrează individual: nu reuşesc să vorbească, să se sustragă, deoarece calculatorul schimbă ecranele la intervale egale de timp, înregistrează automat şi obiectiv rezultatele la moment.

Eficienţa unor astfel de exerciţii constă în flexibilitatea şi mobilitatea lor. Cu ajutorul cursorului elevul deplasează materialul lexical pe ecranul monitorului, îi schimbă locul, îi modifică forma, face corectări. Indiscutabil, respectivele exerciţii pot fi efectuate şi cu ajutorul unor fişe, materiale distributive, în acest caz însă

Figura 1



profesorul nu va fi în stare să verifice fiecare elev în parte, va pierde mai mult timp, pe cînd calculatorul efectuează controlul imediat, oferindu-i, la momentul oportun, modelul corect.

Gramatica nu este partea cea mai atractivă a unei limbi. În asemenea situaţii iarăşi ne vine în ajutor calculatorul. Profesorul selectează din timp un număr mare de exerciţii, pe care le utilizează atît pentru antrenarea cît şi pentru evaluarea cunoştinţelor elevilor. Exerciţiile sînt aranjate conform gradului crescînd de dificultate. Profesorul are posibilitatea de a selecta o activitate în corespundere cu nivelul de pregătire al elevului, stimulînd astfel munca lui de mai departe. Dacă lecţiile de limba română sînt organizate în sala de informatică, elevii, de obicei, nu sînt indiferenţi, pasivi, iar ritmul de lucru este destul de intens.

Pentru a exemplifica cele expuse mai sus, vom recurge la unele tehnici de studiere a modului conjunctiv la etapa liceală. Tema este dificilă pentru elevii alolingvi (lipsa acestui mod în limba rusă, specificul persoanei III, excepţiile). Practica ne demonstrează că însuşirea acestei teme implică mult timp. Modul conjunctiv se învaţă în clasele gimnaziale, de aceea în clasele de liceu atenţia este focusată, în special, pe aplicarea cunoştinţelor la tema dată, ceea ce se poate efectua destul de eficient cu ajutorul calculatorului şi al unei programe. Aceasta poate fi pregătită de profesor şi elevi şi presupune o serie de ecrane, pe care fiecare elev le accesează conform ritmului său de lucru. Primul ecran conţine tabelul cu algoritmul de bază al modului conjunctiv *(Fig. 2)*.

Elevul consultă iniţial tabelul, apoi trece la efectuarea exerciţiilor gramaticale, clasificate conform principiului de la simplu la compus. De exemplu, la prima etapă pot fi propuse propoziţii în care elevul trebuie să introducă verbul la modul conjunctiv, în corespundere cu numărul şi persoana cerută de context *(Fig. 3)*.

Pentru a efectua exerciţiul dat, elevul accesează cursorul pe spaţiul liber din căsuţa aflată în dreptul propoziţiei şi scrie în ea forma de conjunctiv a verbului din paranteze. El are posibilitatea să-şi corecteze singur greşelile ortografice – în caz de apar, calculatorul automat le indică prin linie roşie. Concomitent, în partea dreaptă a fiecărei căsuţe, se înregistrează răspunsul corect. Dacă elevul a scris greşit forma verbului, calculatorul îi semnalează imediat *(Fig. 4)*, indicînd totodată şi numărul de răspunsuri corecte. Elevul este impus să revadă formele verbelor, să le modifice, avînd posibilitatea să-şi analizeze cunoştinţele, să se autoaprecieze. În caz de necesitate, poate apela la ajutorul profesorului care, pe parcursul lecţiei, oferă explicaţiile de rigoare, îşi face notiţe, pentru a prezenta o analiză a activităţii realizate de fiecare elev în parte.

După efectuarea acestui tip de exerciţii, elevul este pregătit pentru etapa următoare, unde sarcinile se complică: de exemplu, să transforme toate propoziţiile

Figura 2



Figura 3

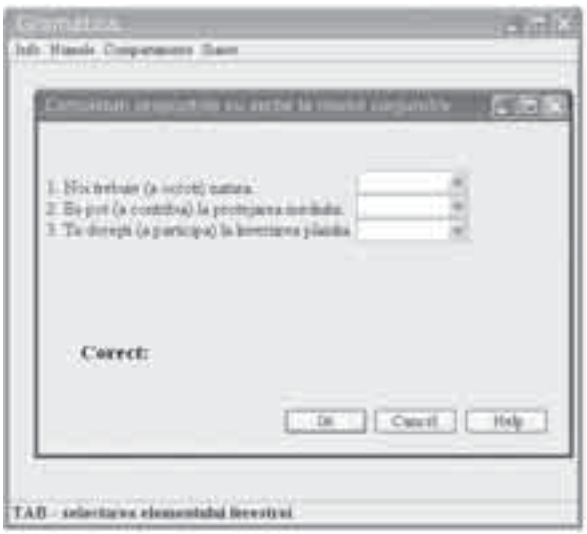


Figura 4



la persoana a III-a singular sau plural, să noteze forma negativă a conjunctivului *(a arunca gunoiul în stradă – să nu arunci gunoiul în stradă, a polua aerul – să nu poluăm aerul)*, să utilizeze îmbinarea condițional + conjunctiv.

Volumul sarcinilor realizate în cadrul unor astfel de lecții este mult mai mare decît la o lecție fără utilizarea calculatorului. Se lucrează individual, conform posibilităților fiecărui elev. Calculatorul apreciază instantaneu rezultatele. Fără calculator profesorul nu este în stare să o facă. Creşte şi motivația elevilor: scrierea monotonă în caiete este înlocuită cu o formă nouă, modernă de lucru. Elevii au deprinderi de a dactilografia de la orele de informatică, de aceea această procedură nu solicită mult timp.

Calculatorul poate fi utilizat practic în orice moment al lecției, la orice etapă, în funcție de obiectivele propuse, aducînd oricînd o înviorare, o diversitate. Un simplu joc – alcătuirea cuvintelor din literele date – devine mai atractiv, mai interesant, captează momentan atenția elevilor, căci pe ecran apare nu doar condiția jocului, ci un design întreg: imagini în culori vii, efecte sonore şi vizuale. De exemplu, calculatorul îl poate ajuta pe profesor să organizeze o simplă tehnică de încălzire/captare a atenției, dar care va fi prezentată într-un mod mai puțin obişnuit pentru orele de limba română. Pentru organizarea unui asemenea joc – formarea cuvintelor – nu le propunem elevilor doar tabla şi creta. Includem inepuizabilele posibilități ale calculatorului: ecranul cu un design potrivit. Pe fundalul muzicii literele apar pe rînd, una cîte una, „căzînd" parcă din colțul de sus al monitorului: *u, j, a, m, l, ,o, ş*. Profesorul le propune elevilor să alcătuiască (de exemplu, timp de un minut) cît mai multe cuvinte, utilizînd literele de pe ecran: *moş*, *mal, om, ou, laş*... Printre cuvintele numite va figura neapărat şi „şomaj", iar profesorul va găsi modalitatea şi momentul oportun de a accentua tema nouă: *Şomajul – o problemă actuală* (cl. a XII-a). În felul acesta, calculatorul ajută la organizarea etapei de introducere în subiect.

În clasa a XI-a, la unitatea *Universul copilăriei*, elevii privesc mai multe imagini (selectate de profesor din timp), însoțite de acordurile muzicale ale piesei *În grădina copilăriei*. Obiectivul propus constă în a stabili ce este comun între desene şi piesă, astfel elevii descoperînd ei înşişi tema lecției – Copilăria.

Utilizarea calculatorului la lecțiile de limba română în şcoala alolingvă scoate în evidență eficiența şi beneficiile unor metode moderne, începînd cu demonstrațiile profesorului, aprofundarea cunoştințelor, exersarea practică, testarea şi verificarea elevilor. Copiii lucrează cu interes la exercițiile de dezvoltare şi îmbogățire a vocabularului, de gramatică; explorează multiplele posibilități ale calculatorului, completînd diferite tabele; devin mai atenți, mai concentrați, fiind atraşi de ținuta grafică a materialelor, de imaginile în dinamică, de efectele sonore. Este foarte important şi faptul că elevii capătă libertate deplină privind ritmul de învățare. Ei pot lucra individual, selecta exercițiile conform nivelului lor de pregătire, iar evaluarea efectuată prompt şi obiectiv de calculator îi ajută să-şi determine atît performanțele cît şi lacunele.

Utilizarea calculatorului doar pe parcursul unor secvențe de lecție permite profesorului să rezerveze timp şi pentru dezvoltarea capacităților de comunicare, de colaborare şi de lucru în echipă, pentru confruntare de idei cu ceilalți colegi. Rămîne la discreția profesorului dozarea timpului şi a gradului de folosire a calculatorului, care i-ar permite să pună în valoare atît potențele elevilor cît şi ale maşinii de calcul.

Rolul monitorului-îndrumător în învățămîntul superior



Liliana **VICOL**

Academia de Studii Economice

Educația constituie un proces complex şi de durată, în cadrul căruia se formează treptat profilul uman – personalitatea polivalentă, creativă, adaptabilă şi deschisă la schimbări, solicitată de societatea modernă şi cea viitoare.

În procesul educațional trebuie să se țină cont de particularitățile fizice şi psihice ale individului şi de mediul social-familial în care acesta trăieşte şi se dezvoltă, să fie analizați atît factorii de influență pozitivă exercitată asupra oamenilor în devenire cît şi cei negativi.

După absolvirea şcolii mulți tineri devin studenți ai instituțiilor de învățămînt superior. Dacă în licee la formarea elevilor participă şi diriginții, atunci la facultate acest rol trebuie preluat de un monitor-îndrumător, un manager al procesului educațional.

Respectiva practică este larg răspîndită în universităţile din Occident, dar funcţiile monitorului-îndrumător diferă la noi, reducîndu-se la orientarea generală a studentului în alegerea disciplinelor ce ţin de specialitate, la informarea privind conţinutul şi locul unde se desfăşoară activităţile. Noţiunea de grupă academică nu există în Occident, fiecare student fixîndu-şi un plan de studii individual şi frecventînd cursurile pe care le consideră necesare.

În instituţiile de învăţămînt superior din Republica Moldova studenţii sînt repartizaţi în grupe academice, monitorului-îndrumător revenindu-i rolul nu doar de a informa, ci şi de a contribui la formarea personalităţii viitorului specialist. Un număr însemnat de persoane angajate în ghidarea studenţilor nu cunosc, din păcate, specificul stilului managerial formativ, care livrează *baza de reflecţie* asupra rolului monitorului-îndrumător. Educarea personalităţii studentului se produce la nivel strategic în spiritul unor resurse umane reunite în logica preluării acţiunilor formative într-un spaţiu organizaţional nou.

Edificarea unei societăţi democratice şi deschise în Republica Moldova implică, indiscutabil, nevoia pregătirii manageriale a monitorilor-îndrumători care, prin competenţele lor, vor institui un management educaţional democratic/participativ, orientat spre eficacitate profesională, dar şi spre dimensiunea umană. Din această perspectivă este necesar a forma o cultură managerială a monitorului-îndrumător ce va facilita implementarea unui nou sistem de valori, va promova respectul şi consolidarea demnităţii personale, comunicarea interumană.



Monitorul-îndrumător trebuie să-şi poată îndeplini misiunea atît profesional cît şi cultural, reconsiderată prin viziunea managementului actual. El va merge pe ideea că grupa de studenţi constituie o resursă de posibilităţi prin care se va obţine un efect pe termen lung, activitatea de ghidare reclamînd abilitate proformativă, reflexivă, dar şi prooperaţională. De altfel, educarea studenţilor în spiritul mentalităţii proactive este probată frecvent prin coparticipare.

Acestea sînt doar unele obiective ale managementului educaţional în formarea monitorului-îndrumător. Datele privind învăţămîntul universitar din Republica Moldova atestă că numărul profesorilor care acceptă cu plăcere respectiva funcţie nu este prea mare. N-am efectuat un studiu în acest domeniu, dar în urma unor discuţii cu profesorii, am dedus că aceştia preferau alte activităţi decît asumarea responsabilităţii de monitor-îndrumător – atitudine ce nu pare a fi total nejustificată. Nu punerea în pericol a confortului personal stă la baza neacceptării atribuţiilor de monitor-îndrumător, ci dificultatea exercitării acestora, în condiţiile absenţei unei pregătiri speciale şi declinării responsabilităţilor educative din partea celorlalţi profesori.

Or, se ştie că în activitatea monitorului-îndrumător apar numeroase probleme privind integrarea unor studenţi în colectiv, coeziunea grupei şi formarea unei opinii constructive vizînd atingerea de performanţe, a unei conduite civilizate, deschiderea spre colaborare.

Ar fi util, în această ordine de idei, un experiment de constatare a soluţionării problemelor menţionate mai sus în grupele cu monitor-îndrumător şi în cele fără. Ca eşantion propunem studenţi din patru grupe. Pe perioada unui semestru trei dintre acestea vor fi încadrate în experiment, iar una va urmări desfăşurarea acestuia. Rezultatele experimentului pot fi incluse în scheme, tabele, diagrame etc.

Aşadar, atît formarea cît şi selectarea monitorului-îndrumător constituie preocupări la fel de importante, fapt ce se cuvine a fi conştientizat de către toţi actorii procesului educativ.

Selectarea monitorului-îndrumător trebuie făcută în raport de anumite criterii vizînd:

- autoritatea profesională şi morală;
- experienţa în domeniul muncii educative;
- atitudinea faţă de studenţi (înţelegerea problemelor specifice vîrstei, capacitatea de a colabora cu ei etc.);
- aptitudinile manageriale; pregătirea psihopedagogică, sociologică şi culturală;
- anumite trăsături de caracter ca: principialitatea, obiectivitatea, onestitatea, modestia etc.

Profesorii care întrunesc aceste calităţi vor fi repartizaţi cu precădere la grupele de la anul I sau la cele care

generează probleme deosebite din punctul de vedere al activităţii educaţionale.

Criteriile pot fi incluse într-un sondaj ce vizează evaluarea aptitudinilor manageriale ale profesorilor de către studenţi, monitorii-îndrumători urmînd a fi selectaţi conform rezultatelor obţinute. Cu o singură menţiune: Este recomandabil a efectua sondajul la finele semestrului I, funcţia de monitor-îndrumător fiind preluată la începutul semestrelor II sau III.

Formarea monitorului-îndrumător presupune formularea unor exigenţe din perspectiva obiectivelor prioritare ale instituţiei de învăţămînt superior pentru fiecare etapă (trimestru, an de studii), de asemenea, informarea asupra problemelor specifice unor colective de studenţi şi în familiile acestora.

Atenţia acordată coordonării activităţii monitorului-îndrumător de către managerii instituţiei de învăţămînt superior se reflectă şi în organizarea unor dezbateri, a unor schimburi de experienţă, studii de caz, cicluri de expuneri realizate cu concursul unor specialişti.

Am subliniat doar cîteva aspecte pentru a accentua că nu poţi pretinde fără a oferi, nu le poţi cere monitorilor-îndrumători (avînd uneori insuficientă experienţă de formator sau lacune în pregătirea psihopedagogică şi sociologică) performanţe, fără să te fi asigurat în prealabil, ca manager al instituţiei, că s-a făcut tot ce era necesar în acest sens.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cojocaru, V., *Management educaţional,* Editura Ştiinţa, Chişinău, 2002.
2. Cristea, S., *Managementul organizaţiei şcolare,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1996.
3. Cristea, S., *Pedagogie generală, Managementul educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1996.
4. Dragomir, M. ş.a., *Manual de management educaţional pentru directorii unităţilor de învăţămînt,* Editura Hiperborea, Turda, 2000.
5. Jinga, I., *Conducerea învăţămîntului: Manual de management instrucţional*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1993.
6. Ionescu, Gh. *Dimensiunile culturale ale managementului,* Editura Economică, 1996.
7. Izbeştschi, I., *Managementul educativ în şcoala inovativă,* Chişinău, 1996.
8. Pănişoară, I., *Schimbarea suporturilor educaţionale,* Editura Constantin Brâncuşi, Tîrgu-Jiu, 1997.

Actualitatea lui John Dewey: relecturi educaționale în opera "Şcolile de mîine"



Mihaela **SUDITU**

Universitatea Petrol-Gaze, Ploieşti

La începutul secolul XX, în lumea şcolii se impunea cu putere concepția pedagogică a lui John Dewey, sistemul ideilor sale despre educație devenind baza teoretică a învățămîntului american şi, ulterior, punct de plecare spre noi reforme pentru diferite alte țări cu tradiție. Modul în care filozoful american gîndea educația, precum şi interesul deosebit pentru copil sînt atît expresia filozofiei sale cît şi a condițiilor social-economice specifice acelei perioade de timp: *"revoluția industrială, democratizarea societății, ridicarea nivelului de trai al unei părți mai largi a populației"* (4, p. 56). Toate acestea au condus la necesitatea reconsiderării sistemului de învățămînt, a fundamentelor sale filozofice, a modului său de organizare, a relevanței obiectivelor urmărite, a spectrului metodelor şi mijloacelor utilizate. *"Influența lui John Dewey asupra şcolii a fost, într-adevăr aşa de mare, încît, în mare parte, evoluția educației americane în acest secol se leagă de numele lui"* (3, p. LIX).

O scurtă privire asupra şcolii şi existenței americane ne oferă prof. dr. Nicolae Crețu, într-un studiu omagial ***John Dewey ca pedagog. Viața şi opera***. *"Americanii,* spune autorul*, pun pe copii în fața vieții şi a greutăților ei din primul moment şi-i învață să conteze prea puțin pe ajutorul altora şi nici chiar pe al părinților. De mici sînt deprinşi cu ideea că viața are necesități aspre, care trebuie învinse; şi cum nu e victorie fără lupte, americanul învață pe copil cu lupta vieții încă de mic. Această atitudine ... nu e imperativul unei deprinderi, este glasul poruncitor al întregii atmosfere ce domneşte peste tot: şi în familie şi în stradă, şi în societate. Muncă, responsabilitate, libertate şi demnitate îți strigă şi ți se înfige în suflet din toate părțile"* (1, p. 25).

În acest context, se construieşte o nouă teorie a cunoaşterii ce *"se naşte din necesitatea vieții, care renunță în mod hotărît şi odată pentru totdeauna la atîtea deprinderi învechite scumpe filozofilor de profesie şi fuge de abstracție; el se întoarce la gîndirea concretă, la fapte, la acțiunea eficace"* (1, p. 33). Pragmatismul, afirmă Gh. Simeon, *"a revoluționat gîndirea filozofică, schimbîndu-i axa vieții din atitudinea meditativă în readaptarea la viață, la acțiune"*.

Era şi firesc ca această filozofie care ghidează viața individuală şi socială a SUA să-şi pună distinct amprenta asupra instituției şcolii.

Astfel, John Dewey este poate printre primii care face din şcoală o problemă centrală şi încearcă să localizeze filozofia în şcoală şi educație (3). Prezentăm, în continuare, cîteva dintre ideile fundamentale ale lui John Dewey cu privire la aceste probleme, referindu-ne la lucrarea mai puțin cunoscută astăzi ***Şcolile de mîine***, scrisă împreună cu fiica sa, Evelyn Dewey. În studiul introductiv al cărții, Gh. I. Simeon nota cu limpezime didactică: *„Lucrarea nu e un text de educație şi nici expunerea unor noi metode de învățămînt menite să indice învățătorului plictisit ori părintelui nemulțumit care sistem de educație este mai bun"*. Autorii încearcă să arate împrejurările în care şcolile din SUA au început să pună în practică, fiecare în felul ei, cîteva dintre teoriile pedagogice importante şi reformatoare.

Care sînt, în concepția lui Dewey, ideile majore ce călăuzesc mişcarea şcolară la început de secol?

Şcoala trebuie pusă în serviciul vieţii sociale

„Pedagogia lui Dewey este una sociala. Socialul este înnăscut în om. Individul nu poate fi pregătit in abstracto, ci ca un membru al societăţii în care se integrează”, notează autorul studiului introductiv. Faptul că şcoala tradiţională nu face o educaţie care să-l pregătească pe copil pentru necesităţile vieţii este un lucru aspru criticat de J. Dewey: *“Şcoala dă prea multă importanţă abstractului, încît munca devine academică, nesocială… Organizaţia şcolară actuală ignoră existenţa, nevoile, idealul societăţii democratice şi ştiinţifice de azi şi continuă să înarmeze copiii în vederea unei lupte egoiste pentru viaţă”* (2, p. 130). În consecinţă, şcoala trebuie să se integreze în viaţa activă. *„În prezent,* subliniază Dewey*, acumularea de cunoştinţe numai pentru ele însele, fără să se ţină seama de însemnătatea lor socială constituie un pericol. Achiziţionarea de aptitudini fără a se avea în vedere utilitatea lor socială este aproape criminală”* (2, p. 201).

Dewey consideră că şcoala ar trebui să pregătească copilul pentru participarea lui activă la viaţa comunităţii; totodată, el crede cu tărie că situaţiile de învăţare cele mai importante, reale sînt date de relaţiile şi contactele obişnuite, de zi cu zi ale comunităţii, fie ele sociale, economice, culturale sau politice. *„Şcoala,* apreciază Dewey, *este în primul rînd o instituţie socială; ea trebuie să-şi utilizeze propriile puteri pentru finalităţi sociale … educaţia, pînă la urmă, este un proces al vieţii şi nu o pregătire pentru viaţă”* (2, p. 146).

De reţinut că, în filozofia lui Dewey, viaţa şcolară urmează să se identifice cu mediul, dar nu cu unul străin, ci cu mediul imediat înconjurător al copilului. Astfel, notează autorul: *„Prima datorie a şcolii publice constă în a-l învăţa pe copil să trăiască în mediul său, să înţeleagă rolul pe care trebuie să-l joace în acest mediu”*, dar la fel de importantă este adaptarea şcolii la sufletul de copil, aşa cum este el (2, p. 135-136).

În capitolul *Şcoala ca organ social* al cărţii ***J. Dewey ca pedagog. Viaţa şi opera***, N. Creţu apreciază că în sistemul social al lui Dewey, viaţa copilului în procesul ei de dezvoltare trebuie să încerce aceleaşi etape ale evoluţiei omenirii. Astfel, copilul va putea înţelege atît valoarea spiritului omenesc, cît şi rolul imens pe care îl are fiecare om în promovarea civilizaţiei, culturii. În aceste condiţii, şcoala pe care o văd John Dewey şi Evelyn Dewey înseamnă *„o trăire a vieţii de copil aşa cum e ea în mod natural”* (2, p. 153).

Într-o astfel de şcoală, rolul profesorului **va fi acela de a stabili o corespondenţă completă între copil şi mediu**.

Pentru a realiza toate aceste deziderate şi pentru ca, aşa cum spune autorul, *„şcoala să fie reflexul vieţii de azi”*, pedagogia va trebui să gîndească ***un plan de educaţie, mai puţin rigid, un plan de educaţie viabil,*** care să ţină cont de elementele de psihologie a copilului, de posibilităţile lui de asimilare, de interesele lui de prezent şi viitor. Acest nou plan de educaţie însemna, la acea vreme, în concepţia lui Dewey, ***că toate materiile de învăţămînt vor fi schimbate în substanţa lor; vor fi abordate din punct de vedere social, practic şi educativ***.

În şcoala lui Dewey, un loc central în spectrul activităţilor educative îl ocupă ***lucrul manual***, pe care autorul îl vede ***ca mijloc de educaţie***, nu ca scop în sine. Aceasta este semnificaţia educativă a muncilor manuale pe care le realizează copiii în şcoală: tîmplăria, ţesutul, bucătăria, torsul. Pentru fiecare din activităţile enumerate, copilul primeşte “materie” în stare brută, pe care apoi o va modela aşa cum doreşte. Respectivele activităţi au un rol atît de mare, deoarece, spune autorul, *„dezvoltă nu numai mîna… ci şi simţul social”*.

De reţinut şi faptul că şcoala nouă acordă o importanţă deosebită şi ***educaţiei fizice,*** care se află în strînsă legătură cu dezvoltarea intelectuală. „*Azi*, subliniază Dewey, *un educator pionier recunoaşte imposibilitatea unei dezvoltări complete a inteligenţei, atunci cînd refuzăm a educa spiritul prin corp şi corpul prin spirit … sănătatea e tot atît de importantă pentru individ ca şi pentru societate; prosperitatea publică cere deci să i se dea o atenţie dublă”* (2, p. 240).

Sistemul de gîndire pe care se construieşte „şcoala nouă,” cuprinde şi ***schimbarea sistemului tradiţional al metodelor de predare-învăţare***. Acestea vor fi adaptate la progresul ideilor democratice, la noua filozofie a educaţiei. Studiul tradiţional presupunea ca activităţile de învăţare să se realizeze exclusiv pe baza manualului, pe înmagazinarea şi reproducerea cît mai multor cunoştinţe, pe antrenarea memoriei, considerată *„în mod fatal instrumentul principal al cunoaşterii”* (2, p. 235). Toate aceste practici, notează Dewey, generează elevi pasivi, ascultători, supuşi, cu calităţi şterse şi negative.

În şcoala nouă, apreciază autorul, *„profesorii trebuie să înceteze a mai da de studiat şi memorat fapte scoase dintr-un manual”* (2, p. 140). Urmare a progresului ştiinţific, a îmbogăţirii substanţiale a cunoaşterii, ***programul şcolar e necesar a fi extins, îmbogăţit***: *„Lucrurile care trebuie ştiute pentru a reuşi chiar în condiţii obişnuite ale vieţii sînt atît de multe, încît încercarea de a le face cunoscute cu ajutorul manualelor, în timpul orelor de clasă, este o întreprindere ridicolă”* (2, p. 254).

Pe cale de consecinţă, Dewey propune ca prin programele şi metodele utilizate, profesorul să-i înveţe pe copii *„cum să se instruiască folosind însăşi lumea”*. Transformarea *„presupune nu numai că vor fi însuşite legile ştiinţifice a căror descoperire a provocat evoluţia societăţii, dar că se va înlocui studiul şi memorizarea de fapte, clasate mai dinainte în cărţi, cu o muncă reală, care va învăţa faptele vieţii”* (2, p. 255). Materiile de învăţămînt urmează nu doar să mărească cercul de cunoştinţe ale copilului (de altfel, aceasta era deviza

şcolii vechi), dar, aşa cum aprecia în studiul său N. Creţu, *„ele trebuie să deştepte anumite interese, cu scopul de a cunoaşte şi a se comporta faţă de acestea; trebuie să provoace anumite atitudini şi să dezvolte la copil spiritul de observaţie; trebuie să-l înveţe pe copil să gîndească şi să rezolve problemele ce i se pun, cu propriile sale puteri"* (1, p. 215).

De aici şi forţa de penetrare a unui alt element caracteristic şcolilor lui Dewey: ***metoda activă***. Autorul o explica astfel: *„instrucţia vine prin toate simţurile şi se traduce în acte; nu mai este necesară nici o sforţare a memoriei; muşchii, văzul, auzul, pipăitul şi raţiunea, toate acestea se combină şi rezultatul face parte de aici înainte din experienţa elevului; el nu mai are nevoie să fie stimulat la munca prin mijloace artificiale; se deprinde a iubi munca în sine"* (2, p. 247). Utilizarea acestei metode în procesul de învăţămînt va avea ca rezultat formarea unor oameni dinamici, activi, originali, cu iniţiativă.

Merită a fi reţinută şi ideea că în proiectul şcolilor noi, ***învăţămîntul teoretic întotdeauna este legat de activitatea practică,*** iar învăţarea se poate realiza eficient numai prin implicarea directă şi totală a copilului. *„Copilul trebuie să fie activ,"* spune Dewey, considerînd că aceasta este cheia unei activităţi normale de învăţare în educaţia nouă. Copilul va ajunge să fie capabil să se instruiască singur *„nu citind explicaţii asupra naturii focului sau alimentelor, ci arzîndu-se şi mîncînd, adică prin acţiune."* (2, p.60)

Modelele curriculare practicate în Şcoala de la Chicago (cum ar fi calculul, geografia, limba), ca, de altfel, şi în altele care se conduc după aceste principii şi ale căror programe de educaţie sînt descrise pe larg de John Dewey şi Evelyn Dewey în carte, sînt legate de experienţele zilnice ale copiilor. De exemplu, botanica este legată cu activităţile de la bucătărie, cu torsul, cu ţesutul, iar instrucţia civică nu se învaţă dintr-un manual, ci prin contribuţia elevilor la întreţinerea localurilor, la stabilirea regulilor privind comportamentul într-un loc public etc.

O altă idee cu putere mare de semnificaţie pentru sistemul de învăţămînt şi pentru care pledează Dewey este ***învăţarea prin cooperare***. În şcolile tradiţionale, remarca ironic Dewey, *„ar fi o crimă ca un copil să ajute la o temă pe un altul... Dar acum, elevul trebuie să se elibereze de acea izolare sufletească şi intelectuală, de permanentă încordare şi istovire pentru el…. În şcoala nouă, copiii lucrează împreună, învaţă să lucreze cu ceilalţi"* (2, p. 18).

Să reţinem în finalul expunerii noastre şi problematica disciplinei şcolare, precum şi a educaţiei morale pe care Dewey le tratează cu o desăvîrşită competenţă. Astfel, *„disciplina înseamnă capacitatea de a face un lucru în mod liber şi nu sub imperiul constrîngerii"*. În acest sens, nu întîmplător, specialiştii în educaţie apreciază următoarele: *„şcoala americană îi este recunoscătoare ilustrului pedagog, pentru că pe această libertate ea a clădit atmosfera de muncă şi de realizări a şcolarului"* (1, p. 255).

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Creţu, N., *John Dewey ca pedagog. Viaţa şi opera*, Institutul de Arte Grafice *Cartea de Aur*, Bucureşti, 1940.
2. Dewey, J., Dewey, E., *Şcolile de mîine* (trad. G.I.Simeon), Editura Librăriei *Principele Mircea*, Bucureşti, 1937.
3. Sacaliş, N.; Nicolescu, V., *Studiu introductiv, J. Dewey, Democraţie şi educaţie,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972.
4. Stanciu, Gh. I., *Pedagogia secolului XX*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1996.

Despre fundamentele româneşti ale unor principii didactice actuale



Loretta **HANDRABURA**
Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Eficiența învățământului modern, centrat pe elev, care din *obiect* al educației devine *subiect* al propriei sale formări-dezvoltări, este deja demonstrată de practica educațională a mai multor țări.

Fluxul informațional în acest domeniu este copleşitor, iar studiile didactice fac trimitere preponderent la cercetările din străinătate ale ultimelor două decenii. Foarte puține referiri vizează sursele din țară, astfel încît nedocumentîndu-ne suplimentar, riscăm să deducem că operăm cu nişte concepte împrumutate sau noi pentru didactica contemporană. Or, lucrurile nu stau tocmai aşa şi ne vom convinge de aceasta, făcînd o scurtă incursiune în istoria pedagogiei româneşti, fără a ignora ideile pedagogice clasice ale unor personalități, precum Platon, Descartes, Rousseau, Pestalozzi, din care parțial se revendică unele teorii actuale ale învățământului formativ.

Atenția ne-a reținut-o, în mod special, orientarea în mişcarea pedagogică din perioada interbelică cunoscută ca *şcoala activă,* ai cărei exponenți autentici sînt Ferrière şi Cousinet. În România acest curent pedagogic este reprezentat de I. Nisipeanu (*Filosofia şcoalei active*, 1922), Gr. Tabacaru (*Problema şcolii active*, 1924), G.G. Antonescu (*Din problemele pedagogiei moderne*, 1923) şi I.C. Petrescu (*Şcoala activă,* 1926).

Dintre multiplele principii didactice vehiculate de adepții acestui curent, integrat în *educația nouă*, ne vom referi doar la cele pe care le aplicăm astăzi şi anume:

- activizarea instruirii;
- cultivarea cooperării;
- respectarea individualității copilului.

Vom stărui îndeosebi asupra principiului didactic activizarea instruirii, angajat în stimularea participării elevilor la realizarea, în condiții optime, a procesului de învățămînt conform obiectivelor generale, specifice şi concrete ale acestuia.

Activismul constituie o idee dominantă a perioadei interbelice, interpretată însă în mod diferit de teoreticienii educației. Unii dintre ei – mai cu seamă, exponenții educației noi – vedeau în activism o orientare modernă, revoluționară, care se opunea şcolii tradiționale. Alții, îndeosebi G.G.Antonescu*, îl considerau drept rezultat al unei evoluții naturale a ideilor educaționale, şi nu un



Alina **HANDRABURA**
Universitatea Cooperatist-Comercială din Moldova

* G.G.Antonescu (1882-1955), reprezentant al pedagogiei filozofice interbelice, elaborează o metodologie a reformei, bazată pe "concepția activistă", dezvoltată de Spiru Haret, şi pe "democratismul epocii".

produs specific al sec. XX. Reputatul profesor avea perfectă dreptate, deoarece, cercetînd pedagogia clasică, ajungem la concluzia că elemente ale învăţământului formativ au fost promovate încă în perioada antică.

Platon, Aristotel şi stoicii apreciau principiul activităţii proprii ca singurul în măsură să asigure fericirea. În timpurile moderne, începînd de la Descartes, activitatea proprie a fost tratată ca unicul mijloc de a desăvîrşi viaţa sufletească. La rîndul său, Diesterweg afirma hotărît: *"Maestru al educaţiei este acela care ştie să conducă pe şcolar spre activitatea proprie"*.

Şi în sistemul pedagogic al lui J.J.Rousseau atestăm cîteva principii relevante în sensul dat, precum *instruirea prin activitate plastică, respectul pentru libertatea de manifestare a copilului, întemeierea instrucţiei pe interesul intrinsec al acestuia.* De aici rezultă acea "revoluţie coperniciană", despre care vorbea J. Dewey şi anume: **situarea copilului în centrul activităţii educaţionale, realizarea unei "şcoli axate pe copil".**

Pestalozzi şi postpestalozzienii – Fichte, Herbart, Froebel, Diesterweg şi Spencer – sînt citabili în acest context pentru unele contribuţii ce constituie fundamentul dezvoltării şcolii netradiţionale.

Problemele şcolii au fost dezbătute pe larg încă de la începutul anilor 20 ai secolului trecut şi în pedagogia românească. Dacă la sfîrşitul sec. XX aceasta avea o orientare dominant herbartiană, acum, la începutul noului secol, ea manifesta un interes cu totul deosebit pentru ideile *educaţiei noi,* mai precis, pentru ceea ce P.Bovet şi A. Ferrière numiseră *şcoala activă.*

Ideile principale din gîndirea pedagogică românească a deceniilor trei şi patru sînt relevante prin următoarele caracteristici, care se regăsesc astăzi ca obiective de referinţă în mai multe programe ale Centrului Educaţional PRO DIDACTICA:

- punerea accentului pe metodele active;
- manifestarea interesului pentru cunoaşterea elevilor, pentru metodele de cunoaştere a acestora, respectiv pentru fişa psihopedagogică;
- orientarea spre modalităţile educaţionale care permit gruparea elevilor şi cultivarea capacităţii lor de cooperare.

Mai multe nume de teoreticieni ai timpului pot fi raportate la dezvoltarea noului tip de concept educaţional, chiar dacă unii dintre ei nu s-au prea îndepărtat de şcoala tradiţională. Îi avem în vedere pe G. G. Antonescu, fondatorul şcolii pedagogice de la Bucureşti, reprezentată de I. C. Petrescu, I. I. Gabrea, V. I. Nicolau, A. Manolache, dar şi pe O. Ghibu, Şt. Bîrsănescu, C. Narly ş.a.

Ion C. Petrescu (1892-1967) se remarcă dintre aceştia prin faptul că îmbrăţişează întru totul poziţia magistrului G. G. Antonescu în problema şcolii active, deşi critica adusă sistemului tradiţional de educaţie este mai severă, apropiindu-se de obiecţiile formulate de A. Ferrière. Concepţia sa cu privire la educaţie este expusă în următoarele lucrări fundamentale: *Şcoala activă* (1926), *Problema selecţiei în şcoala democraţiei* (1928), *Regionalismul educativ* (1931) şi *Contribuţii la o pedagogie românească* (1938).

În continuare ne vom referi la *Şcoala activă*, studiu ce ne reţine atenţia şi astăzi datorită faptului că promovează un concept fundamental pe care se axează demersul învăţămîntului formativ şi anume *activizarea instruirii*. În procesul de instruire aceasta se realizează prin subiectivizarea obiectului educaţiei, în condiţiile unei strategii pedagogice ce vizează conştientizarea deplină a mesajului educaţiei.

Vechiul sistem de educaţie – scria I. C. Petrescu în primele pagini ale *Şcolii active* – are un caracter *intelectualist*, subapreciind sentimentele şi voinţa; nu respectă *vîrsta copilului,* motiv pentru care acesta nu iubeşte şcoala, iar progresele îi sînt puţin mulţumitoare; *nu pregăteşte* pentru viaţă; nu creează premise pentru adaptarea tinerilor la realităţile în care trăiesc; *metoda de educaţie* şi *instrucţie este pasivă*, *se abuzează de expunere,* care *face apel la memorie,* neglijîndu-se *judecata*, *activitatea creatoare a elevului*. Acest ultim aspect ar fi "cel mai mare păcat al şcolii" din vremea lui, aprecia autorul, în speranţa că în scurt timp se va produce o schimbare.

Constatăm, după mai mult de şapte decenii, că transformarea aşteptată, pregătită teoretic şi implementată sporadic, se realizează destul de încet. Nu vom insista asupra cauzelor, deoarece acestea au fost elucidate suficient în literatura de specialitate şi conştientizate de majoritatea pedagogilor. Mai mult ca atît, de la 1999 încoace, prin programele Centrului PRO DIDACTICA, susţinute de Fundaţia SOROS-Moldova, se promovează metodic şi programatic noi politici educaţionale axate pe *formarea-dezvoltarea personalităţii umane în concordanţă cu cerinţele timpului.*

Bineînţeles, centrarea învăţămîntului pe formarea de abilităţi, competenţe şi atitudini nu presupune ignorarea cunoştinţelor, precum opinează greşit unii şi, cu atît mai mult, nu anulează integral metodologia tradiţională. Trebuie să înţelegem că astăzi se produce o revizuire a conceptelor, principiilor în teoria şi practica educaţiei/instruirii, şi nu o demolare a celor vechi. Este un proces firesc caracteristic diferitelor epoci, fiecare dintre acestea revendicîndu-şi existenţa pe fundamentele teoriei şi practicii pedagogice anterioare. În acest sens, I. C. Petrescu sublinia în maniera lui G. G. Antonescu că sistemul şcolar de educaţie, *„fiind un organism viu, poate fi îmbunătăţit, fără însă a fi schimbat din temelie"* (p. 25). Referirea la educaţia care *socializează individul* este citabilă aici: *„Va trebui un sistem de educaţie care să dea individualităţii toate drepturile armonizînd însă aceste drepturi cu cerinţele sociale"* (p. 121).

Printr-o astfel de înţelegere a personalităţii şi devenirii ei, I. C. Petrescu considera că a depăşit opoziţia dintre individual şi social. El avea în vedere o educaţie care, prin conţinutul valorilor propagate, conducea la

armonizarea intereselor sociale şi a celor individuale. De reţinut că, enunţînd însuşirile esenţiale ale personalităţii, el remarca aspectele care îi conferă acesteia autonomie – libertate, activitate, spirit creator – punînd-o, totodată, în armonie cu societatea.

Activismul metodelor şi antrenarea elevilor în *acţiuni comune* constituie o altă dimensiune spre care tindeau adepţii „noii educaţii" şi pe care se insistă astăzi, cu precădere, prin tehnicile şi metodele învăţării prin cooperare.

Trăsătura specifică şcolii active o constituie, aşadar, *activismul* – expresia tendinţei spontane a copilului spre activitate. I. C. Petrescu a reţinut şi ideea – proprie reprezentanţilor educaţiei noi – relaţiei dintre activitatea spontană şi efort. *„Şcoala activă integrală nu elimină efortul, dar nici nu apelează la mijloace artificiale pentru a produce interesul. Şcoala activă pune preţ pe efortul spontan, efortul pe care fiecare elev şi-l impune lui însuşi, atunci cînd activitatea corespunde puterilor şi intereselor sale"* (p. 217).

Profesorul sau educatorul are rolul doar de a ghida elevii în activităţi bine gîndite, care se pretează conţinutului, corespund nivelului lor de pregătire şi, desigur, sînt cele mai eficiente pentru a realiza obiectivele propuse. *Provocarea* continuă constituie un factor destul de important în acest tip de învăţare, unde elevul/studentul descoperă el însuşi lumea. De veracitatea respectivului demers ne convingem astăzi tot mai mult, redescoperind, de fiecare dată, potenţialul uman şi energiile latente care erup în procesul interactiv, neglijat atîta vreme de şcoala tradiţională.

În plan acţional, principiul activităţii se corelează, în opinia lui I. C. Petrescu, cu *metoda activă.* Or, aceasta presupune că profesorul va renunţa la plăcerea de a expune lecţia atunci cînd elevii/studenţii pot, individual sau în grup, să pornească de la ceea ce ştiu – *cunoscut* – pentru a ajunge şi descoperi cunoştinţe *noi*. Similaritatea cu învăţarea în cheia gîndirii critice este izbitoare în planul importanţei etapelor-cadru ale procesului de învăţare. Autorul se referă, în special, la ceea ce numim astăzi etapa de *evocare,* pentru a cărei realizare propunea metoda întrebării socratice.

Una din cauzele perpetuării metodei expozitive în şcoală I. C. Petrescu o regăseşte în faptul că programele rămîn în continuare încărcate. Starea de lucruri semnalată în anii 20 ai secolului trecut se pare că nu s-a schimbat prea mult, de unde şi explicaţia acţiunii preferenţiale pentru prelegere. Cert este însă că *„ceea ce se capătă prin activitate proprie este mult mai durabil"* (p. 58). Însuşi Pestalozzi era convins că *omul se formează mai mult prin ceea ce face*, decît prin ceea ce vede şi aude.

Aşadar, I. C. Petrescu ajunge să conchidă că *„...principiul fundamental în educaţia intelectuală este cultura formală, care impune educatorului de a se feri să încarce mintea copilului cu un bloc de cunoştinţe, păstrate de memorie şi menite să devină capitalul mort al conştiinţei. Verbalismul şi papagalicismul nu se pot strecura în şcoala activă. Marea artă a educatorului* – spune Diesterweg – *este nu de a vorbi, ci de a face să se vorbească"* (p. 56-57).

Acestea ar fi cîteva dintre ideile celei mai relevante şi actuale lucrări ale lui I. C. Petrescu despre *şcoala activă.*

În opinia noastră, este bine să le cunoaştem, fiindcă le atestăm în demersul educaţional actual al învăţămîntului formativ pe care îl promovăm şi care reprezintă viitorul şcolii mileniului trei.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Petrescu, I.C., *O şcoală pentru democraţie.* Antologie de texte pedagogice, Editura ALL, Bucureşti, 1998.
2. Cristea, S., *Dicţionar de termeni pedagogici,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998.



Ludmila **URSU**

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Aplicarea tehnicilor LSDGC. Soluţii la unele probleme de ordin acţional

În cadrul cursurilor de perfecţionare a învăţătorilor desfăşurate la Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* în ultimii ani, am remarcat un interes sporit faţă de tehnicile LSDGC. Mulţi dintre învăţători au participat la seminariile sau training-urile organizate de Centrul Educaţional PRO DIDACTICA; revista *Didactica Pro...* este citită, căutîndu-se în paginile ei soluţii metodologice concrete; observ pe mesele cursanţilor suplimentele publicaţiei, consacrate dezvoltării gîndirii critice.

Tradiţional, chiar de la prima întîlnire, rog cursanţii să-şi exprime doleanţele pentru a putea proiecta procesul instructiv cît mai aproape de necesităţile şi preocupările lor. De regulă, predomină întrebările referitoare la tehnicile

interactive, mai ales la cele de activitate prin cooperare. De aceea, o prezentare a acestora va fi utilă, cred, tuturor celor interesați de aplicarea tehnicilor LSDGC care, deşi sînt descrise explicit în literatura de specialitate, comportă totuşi un şir de probleme de ordin acțional.

– În cadrul activităților de învățare prin cooperare în clasă persistă o gălăgie inerentă, dar, cîteodată, aceasta întrece măsura.

Gălăgia mare denotă faptul că elevii nu au fost pregătiți suficient de bine pentru procesul cooperării, rolurile în cadrul echipei nefiind clar delimitate. Acestea nu vor fi fixate unor elevi anumiți, ci atribuite prin rotație. Funcțiile fiecărui membru al echipei urmează a fi stabilite cu exactitate. De exemplu, un elev poate fi responsabil de respectarea timpului de lucru şi de coordonarea activității celorlalți colegi de echipă.

– Tehnicile de învățare prin cooperare captivează, de obicei, majoritatea elevilor clasei, însă unii pot rămîne pasivi, deşi nu întotdeauna aceştia sînt elevi slabi.

Evident, este dificil a diagnostica problema fără a cunoaşte individual copiii. Această situație, destul de comună, o abordez la general, încercînd să trasez cîteva soluții acceptabile pentru orice clasă.

Comportamentul cognitiv pasiv poate fi cauzat de faptul că elevii nu şi-au format motivația favorabilă învățării sau au pierdut interesul pentru cunoaştere în perioada precedentă studiilor. Copiii cărora le lipseşte motivația pentru învățare nu sînt, în mod obligatoriu, slab pregătiți. Ei însă nu manifestă dorința de a participa, de a coopera la soluționarea problemelor.

Cum să-i activizăm pe aceşti copii? Putem porni de la nişte factori extrinseci, care să declanşeze motivația, pentru ca elevul să vrea să lucreze. De aceea, învățătorul trebuie să clarifice pentru sine de ce elevul alege pasivitatea atunci cînd colegii lui se întrec în a fi cît mai activi, străduindu-se ulterior să reliefeze pentru fiecare copil în parte o motivație extrinsecă. De exemplu:

- în cadrul activităților prin cooperare toți copiii pasivi se vor reuni într-un grup; în acest caz unul dintre ei va fi nevoit să-şi asume rolul de lider, activizîndu-se personal şi activizîndu-şi colegii de grup;
- unul dintre elevii pasivi va fi prevenit că în timpul lecției se va desfăşura o activitate-surpriză, învățătorul fiind deosebit de bucuros să-i delege anume acestui copil misiunea de a coordona colaborarea colegilor.

Motivul extern, judicios ales şi utilizat cu atenție, poate genera, treptat, motivația intrinsecă pentru învățare.

Unii copii se angajează cu uşurință în activitatea de cooperare, dar obosesc rapid, pierd interesul şi devin pasivi. Şi în acest caz abordarea necesară este cea individuală.

Numeroase cercetări ştiințifice (de ex., Hrizman T., Institutul Educației Preşcolare, Moscova) demonstrează că perceperea modalității de prezentare a sarcinii de lucru diferă la băieței şi fetițe. Dacă repetăm sarcina de cîteva ori, băieții se plictisesc şi refuză să lucreze, iar pentru fetițe repetarea constituie un imbold, motivîndule şi stimulîndu-le. Aşadar, prezentarea frontală, prin explicarea detaliată a sarcinii didactice este importantă pentru unii elevi, pentru alții însă aceasta trebuie formulată clar şi concis.

În cazul cînd elevul realizează sarcina de învățare mai repede decît colegii săi, îi vom propune să pregătească ceva suplimentar pentru o ulterioară prezentare clasei; astfel încercăm să-i folosim activismul şi potențialul, oferindu-i rolul de consultant, arbitru etc. Putem proceda şi în modul următor: copilului i se distribuie o cartelă cu sarcini individuale dificile, acesta învață cu anticipare şi nu-i „încurcă" învățătorului. Dacă elevul devansează mult în învățare, el pierde interesul pentru activitatea la lecție. Mai devreme sau mai tîrziu, copilul care nu conştientizează nevoia de autoinstruire va manifesta indiferență şi pentru realizarea sarcinilor individuale.

Pentru evitarea unei asemenea situații, vom urmări ca elevul să îndeplinească sarcini comune, nu doar favorabile pentru propria-i dezvoltare. Copilul trebuie să conştientizeze importanța activității sale pentru colegii de clasă. De exemplu, formînd priceperea de a rezolva probleme de un anume tip, la o lecție se rezolvă maximum două probleme. Însă 2-3 elevi reuşesc să realizeze respectiva sarcină mult mai repede. Învățătorul prezintă rezolvările date şi invită clasa să reflecteze de ce unii colegi au izbutit să soluționeze rapid şi corect, iar alții mai lent, comițînd şi greşeli. Astfel, aceşti copii vor evalua performanțele clasei, colaborînd, în perspectivă, la stabilirea algoritmului rezolutiv pentru tipul respectiv de probleme.

În felul acesta, vom spori dimensiunea calitativă, dar nu cantitativă a procesului de învățare. În consecință, învățătorul, aparent, reține artificial ritmul de lucru al copilului, dar, de fapt, îl antrenează într-o activitate cu valențe formative importante atît pentru el cît şi pentru întreaga clasă.

– Ce-i de făcut cu elevul care refuză să lucreze în echipă pînă cînd nu soluționează problema de sine stătător, dar care are nevoie pentru aceasta de prea mult timp?

S-ar părea că un asemenea copil manifestă trăsături admirabile de caracter: este independent, dornic de a găsi singur soluția, fără ajutorul cuiva. Totuşi, un asemenea comportament demonstrează, de obicei, că elevul nu ştie cînd trebuie să pună punct şi să treacă la o altă activitate.

Ce acțiuni vom întreprinde? Nu-i putem interzice copilului să gîndească independent („Te vei gîndi acasă, acum colaborează cu colegii!"), deoarece efectul va fi negativ, îndepărtîndu-l şi mai mult de cooperarea în echipă. Nu avem însă nici posibilitatea de a-i acorda timp nelimitat de meditare, riscînd să nu-l mai putem atrage în procesul instructiv la lecție. În cazul dat, vom recurge la următoarea strategie: vom rezerva în sala de clasă un loc aparte pentru elevii ce simt necesitatea de a lucra independent, stabilind

obligatoriu modalitatea de coordonare a activității întregii clase. De exemplu, elevii ce lucrează de sine stătător pot face *turul galeriei* pentru a analiza soluțiile acceptate în echipe, catalizînd, totodată, propria soluție.

– De ce, deseori, elevii lucrează bine la probele orale, iar în scris comit multe greşeli?

O asemenea situație este explicabilă prin deficiențe de îmbinare a formelor de activitate la lecții. Dacă acelaşi tip de sarcină didactică se abordează mai întîi în echipă, apoi în perechi şi doar ulterior în mod independent, succesul lucrării scrise (care este o activitate independentă) este mult mai real.

– Cooperînd în perechi, unii elevi lucrează cu calm şi uşurință, dar nu reuşesc să realizeze aceleaşi sarcini în mod independent. Din acest considerent, în cadrul probelor de evaluare, ei demonstrează un nivel de performanță mai scăzut decît cel atins la lecții.

La un ritm de învățare lent, nivelul de pregătire nu este suficient, de aceea elevului îi reuşeşte mai bine activitatea prin cooperare decît cea independentă. Nu trebuie să ne alarmeze o asemenea situație, ci, dimpotrivă, urmează să o valorificăm. De exemplu, în cadrul evaluărilor formative, le vom permite elevilor să solicite concursul colegului de bancă cu condiția de a nota momentul respectiv în caiet. Astfel, vom obține tabloul complet al procesului de lucru al copilului, vom vedea unde apar dificultățile. Este un procedeu ce facilitează înțelegerea copilului şi găsirea unor remedii pentru a-l ajuta.

Dacă decidem să axăm proba de evaluare pe lucrul independent, va fi eficientă utilizarea itemilor obiectivi: cu alegere dualã sau multiplă. În această ordine de idei, este binevenită practicarea interevaluării, care constă în antrenarea elevilor în corectarea lucrărilor colegilor din clasele paralele. *Dacă copilul învață să abordeze critic lucrarea colegului, el va transfera aceeaşi atitudine şi asupra activității proprii, reuşind, cu timpul, să iasă din impas în mod independent*.

– La lecții elevii abordează cu îndrăzneală orice sarcină, pe cînd la probele de evaluare au emoții, le este frică şi nu reuşesc să le realizeze pe deplin. Cum îi putem ajuta să depăşească aceste emoții?

Nota este un mijloc de stimulare, dar şi de penalizare. Dacă elevul este apreciat cu o notă mică, atunci, involuntar, i se va crea o stare de frică în aşteptarea rezultatelor evaluării. În esență, teama este cauzată de neînțelegerea şi neacceptarea sistemului şi a criteriilor de estimare/notare. Dacă concretizăm din start regulile după care ne conducem la corectarea şi aprecierea unei lucrări scrise, atunci elevul va fi în stare să-şi controleze emoțiile, îşi va dezvolta spiritul autocritic, vor creşte deci şi şansele de reuşită.

Cum vom proceda? Vom corecta lucrările fără a le nota. În momentul cînd vom desfăşura analiza calitativă a acestora, cînd fiecare elev îşi va găsi greşelile, va calcula punctajul totalizat după un barem unic (învățătorul explicînd conversia punctajului în notă), copiii vor introduce individual notele în caiete. Posibil, astfel, ei vor izbuti să depăşească starea de încordare față de lucrarea scrisă.

– Care ar fi tehnicile potrivite pentru demonstrare în cadrul lecțiilor demonstrative?

Toate tehnicile LSDGC sînt eficiente dacă le aplicăm atent şi rațional. Totuşi, la lecțiile demonstrative, ar fi indicat să se utilizeze tehnicile bine cunoscute copiilor, pentru ca activitatea clasei să nu fie periclitată de dificultăți de ordin organizatoric.

În această ordine de idei, îmi amintesc replica unui profesor de gimnaziu care a asistat la o lecție de matematică în clasa a IV-a, în cadrul căreia învățătorul a aplicat o strategie de învățare prin cooperare şi elevii au demonstrat un nivel înalt de pregătire, dar şi abilități de colaborare, spirit critic, creativ: „Copii aceştia sînt atît de deştepți şi ştiu atîtea! Ce voi face cu ei în a V-a?"

Visăm şi sperăm cu toții să avem elevi care vor şi ştiu cum să învețe. Cînd venim într-o asemenea clasă simțim responsabilitate şi datoria de a nu-i dezamăgi, de a-i dirija corect spre performanță. Paradoxal, dar cîteodată, această răspundere este o povară pentru unii profesori, de parcă nu şi-ar dori elevi liber gînditori.



Luminița **TIULIULIUC**
Școala nr. 11, mun. Bălți

Refining Critical Thinking and Writing Skills

Writing is an extraordinary application of ordinary skills. It offers us both power and knowledge in dealing with and understanding ourselves and the world.

Writers, from the authors of the Magna Carta to the compilers of the NFL rulebook, have shaped the world. Our writing, too, can give us power. If we have problems with a friend, school administrator, or car insurance company, we can write an explanation and effect a solution. When we enter the business world, our ideas for im-

Didactica Pro..., Nr.4-5(20-21) anul 2003

provement will be met with the suggestion that we "put it in writing." The more effectively we can communicate through writing, the more effective we will be in accomplishing goals.

We can't write without thinking; therefore, whenever we are writing, we are also developing our thinking skills – particularly the skills of hypothesis testing and problem solving.

WRITING AS HYPOTHESIS TESTING

Writing is a process that enables us to explore what we know and to try new ideas. Every writing idea is an untested **hypothesis** or assumption, an experiment that may or may not work.

As we draft, we test ideas, developing them to see where they lead. If they take us somewhere we don't want to go or if they don't lead anywhere, we can revise our draft or begin again.

Not every writing idea leads to a successful piece of writing. However, every time we experiment with an idea, we can learn something valuable.

WRITING AS PROBLEM SOLVING

When reality is different from our expectations, a problem exists. For example, you have a problem if we can't find the car keys where you thought you left them and you need to drive to the airport. You also have a problem if you must write a paper for your social studies class and you have no idea where to begin. Any writing activity can be viewed as a problem.

We can apply the following strategies to any kind of problem, specifically, applying them to writing problems.

STRATEGIES FOR UNDERSTANDING AND SOLVING PROBLEMS

Understanding Problems

1. *State the problem.* Putting the problem into simple, clear language is an important step toward solving it.
2. *Explore the problem.* Describe the problem in detail. Analyze it, freewrite about it, and ask questions about it. Make a sketch, diagram, chart, or map to explore the problem graphically.
3. *Define the problem.* Use the goal-oriented method to zero in on components of the problem. Ask yourself, "What is the situation like now?" Then, ask yourself, "What will the situation be like when the problem is solved?"

Solving Problems

1. *The trial-and-error method.* Think of all the possible solutions that you can and list them. Then look at each solution and imagine its consequences. Beginning with the most promising solution, try each one successively until the problem is solved.
2. *The divide-and-conquer method.* Divide the problem into parts and solve each part, one at a time.
3. *The past-experience method.* Think of similar problems that you have solved before. Evaluate your past solutions to see if any can be applied to the new problem.
4. *The simplification method.* Determine the core of the problem and solve it first; then work on the details.
5. *The "what-if" method.* Ask "what-if" questions to stimulate your imagination. This process may lead you to a creative solution you would not have seen otherwise.
6. *The "two-heads-are-better-than-one" method.* Include friends, relatives, and teachers in your problem-solving process.
7. *The pros-and-cons method.* Make a pro-and-con chart listing possible solutions. You may want to assign a number value to each pro and con so that you can evaluate the relative "weight" of each and not just the number of items in your chart.

DEVELOPING AND PRESENTING AN ARGUMENT

Critical thinking skills play a major role in persuasive writing, or argumentation. Many situations, in and out of school, call for the ability to argue persuasively in writing. For example, a student may write for science class, arguing that the songs of whales are a form of communication but do not meet certain criteria necessary to be classified as a true language; or a film critic may review a new movie, arguing that it is trite and predictable. Each piece of writing must clearly convey the writer's point of view.

Types of Arguments

Drawing conclusions from available information - and finding the appropriate structure for it - is a key to producing effective argumentative writing. Deduction and induction are two logical processes of argumentation with opposite structures.

Deductive Arguments

A deductive argument begins with a general statement of fact. Following that generalization is a specific conclusion that can be deduced, or derived, from it, is the example below.

Generalization

A winning team is one that wins more games than it loses.

Specific fact

Our softball team has a 9-8 record.

Specific conclusion

Our softball team should be recognized as a winning team.

Inductive Arguments

An inductive argument, on the other hand, begins with Specific observations that lead to a general conclusion, as in the following example.

Specific fact

In every softball game we've won this year, the pitcher rested three days between games.

Specific fact

In every softball game we've lost this year, the pitcher rested only two days between games.

General conclusion

Pitchers need at least three days between games for them to be most effective and to win games for the team.

However, this general conclusion is not necessarily true. It doesn't take into account other factors that contribute to winning and losing games, such as the quality of the team's offense. The conclusion needs to be qualified: *Some* pitchers need at least three days between games for them to be most effective. It would be better to use qualifiers such as *some*, *few*, *often*, *many*, *or most* to limit the scope of the generalizations we derive in an inductive argument.

APPLICATION OF INDUCTION AND DEDUCTION TO WRITING

We can use both inductive and deductive thinking processes as we write argumentative essays. We can use induction when we begin to gather material for our writing, since we don't always know what hypothesis we will prove or what conclusion we will draw before beginning our research. We can also use the deductive process as we write our draft. Beginning with the general conclusion, which becomes the thesis of our paper, will afterwards provide our audience with enough information and specific details to prove our point. At the same time we can expand the range of the specific facts and details we initially have gathered by adding supplementary information. When we write. Each specific fact should be fleshed out with details in full paragraphs. Our conclusion – a restatement of our original premise – is inevitable if we've provided convincing evidence.

"One thing that is always with the writer – no matter how long he has written or how good he is – is the continuing process of learning how to write."

(Flannery O 'Connor, novelist)

Professional writers and educators agree that the only way to learn to write is the way you learn any other skill - by doing it. So, if at least, some of the strategies and small instructions are followed and later on explored, maybe the quality of our writing will considerably improve, becoming a real pleasure both for beginners, and advanced writers.

REFERENCES:

1. Sheridan Blau, Peter Elbow, Don Killgallon, *The Writer's Craft*, McDougal, Eittel & Company Evanston, Illinois.
2. Tricia Hedge, *Writing*.
3. Ann Raimes, *Techniques in Teaching Writing*, Oxford American English.

Pagina de jurnal: evocarea unei experienţe personale



Tatiana **CARTALEANU**

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Deseori întîmpinăm dificultăţi în a-i apropia pe copii de un text cu subiect oarecum străin sau de a dezbate o problemă puţin explorată de ei. Iscusinţa noastră de profesor va rezida atunci în a-i face să-şi apropie textul înainte de a-l aborda, în a crea o atmosferă propice discuţiei.

Există mai multe posibilităţi de a realiza o *evocare* eficientă, care să asigure *realizarea sensului.* Acestui scop pot servi diverse exerciţii asociative, un asalt de idei, o scriere liberă, o discuţie în bază de imagini sau muzică, o activitate de ghidare a imaginaţiei. Pentru varietate, se poate recurge, din cînd în cînd, la scrierea în tehnica numită ***pagina de jurnal.*** Adecvată pentru actualizarea unei experienţe personale, ea este inepuizabilă şi ca tematică, deoarece poate aborda atîtea subiecte cîte va considera profesorul că le sînt familiare elevilor. *Pagina de jurnal* nu ţine doar de apanajul profesorului-filolog, ci este accesibilă şi pentru organizarea evocării la istorie, geografie, educaţia civică, filozofie etc.

În linii mari, exerciţiul de scriere se aplică astfel:

- ✓ Profesorul stabileşte o dată calendaristică despre care se va scrie şi îi roagă pe elevi să relateze, de parcă ar completa un jurnal, impresiile lor în legătură cu ziua indicată;

- ✓ Cea mai bună modalitate de asimilare a tehnicii ar fi să se scrie, inițial, despre *ziua de ieri*, doar pentru exersarea stilului de jurnal.
- ✓ Este important ca elevii (mai cu seamă la prima aplicare a tehnicii) să înțeleagă regulile jocului şi să încerce a scrie ca şi cum ar face-o cu adevărat în ziua evenimentului, fără a interveni cu comentarii actuale.
- ✓ Tot la prima aplicare a tehnicii, dar nu se interzice şi ulterior, profesorul poate propune copiilor cîteva întrebări de reper:
  a) Ce s-a întîmplat în ziua care a trecut?
  b) Ce evenimente ți-au atras atenția?
  c) Cine a participat la cele descrise? etc.
- ✓ Tehnica trebuie diferențiată de ***scrierea liberă***: nu *scrieți orice vă trece prin gînd*, ci un text pe cît e posibil de coerent, ca o pagină de jurnal personal.
- ✓ Elevii scriu în liniște, fără a discuta şi fără a se influența reciproc, după care lucrările sînt date citirii.

Lectura lucrărilor se poate desfăşura conform mai multor scenarii:

- În tehnica *Gîndeşte - Perechi - Prezintă*, elevii îşi citesc lucrările unul altuia şi o aleg pe cea mai reuşită, care va fi prezentată în plen.
- În echipe de cîte 4-6, elevii îşi citesc pe rînd lucrările şi optează pentru una care va fi prezentată în plen. Lectura trebuie să fie însoțită de discuții, alegerea va fi motivată.
- În tehnica *Revizuirii circulare*: textele circulă de la un elev la altul, fiecare citeşte şi face sugestii de ameliorare, fără a interveni pe caiet. Se acordă timp pentru rescrierea textelor redactate.
- În plen, citesc doar cîțiva elevi numiți de profesor sau cîte unul din partea grupului. Această modalitate, mai ales dacă vor citi doar cei care se anunță, este mai puțin stresantă, dar majoritatea sau o bună parte dintre elevi nu vor primi nici un fel de feedback şi lucrarea – care nu e o formă de evaluare – va rămîne literă moartă în caiet. De aceea, e bine să se citească în perechi sau în echipe, pentru că într-un interval relativ scurt toți au ocazia să prezinte o lucrare şi să audieze 1-3-5 lucrări străine.

Proiectînd o activitate de acest fel, profesorul va stabili pentru sine ce obiectiv urmăreşte (vom prezenta cîteva obiective operaționale valabile pentru disciplina *Limba şi literatura română*, în ordinea complexității, de la uşor la dificil, de la elevii mici la cei mai mari):

Obiectivul operațional	Formularea sarcinii/Itemul
Elevul va fi capabil să aleagă şi să relateze despre o zi cînd i s-a întîmplat să trăiască o experiență oarecare. Pentru reuşita lucrării, este relevantă doar experiența, nu şi ziua.	Amintiți-vă ziua cînd ați fost singur, pentru prima dată, la cumpărături şi scrieți despre acest eveniment de parcă ați fi scris în seara acelei zile.
Realizarea sensului Profesorul va citi textul *Întîiul drum* de Ion Agârbiceanu, elevii vor scrie rezumatul lui.	
Elevul va fi capabil să relateze independent despre o experiență trăită alături de colegi.	Amintiți-vă ultima serbare/serată/competiție la care ați participat cu întreaga clasă şi scrieți despre eveniment de parcă ați fi notat în jurnal imediat după consumarea lui.
Realizarea sensului Elevii vor asculta lucrările, vor discuta despre fidelitatea notițelor făcute, vor restabili împreună consecutivitatea şi cauzalitatea celor întîmplate. Apoi, din nou individual, vor scrie un reportaj de la locul întîmplării. Aceste reportaje deja pot deveni obiectul unei evaluări.	
Elevul va fi capabil să relateze despre respectarea unor tradiții şi obiceiuri în familia/şcoala/localitatea sa.	Descrieți o sărbătoare de familie în casa Dvs.: indicați ziua, anul, ocazia şi relatați scenariul/succesiunea evenimentelor.
Realizarea sensului • Se va studia, prin lectură interogativă şi discuție ulterioară, textul *Harry Potter* (cl. a VIII-a). • Se va pune în discuție folclorul obiceiurilor calendaristice sau de familie (cl. a XI-a).	
Elevul va fi capabil să relateze despre un eveniment la care a participat sau pe care l-a urmărit, schimbîndu-şi punctul de vedere.	Scrieți despre o întîmplare la lecție, de parcă la acea lecție ați fi fost profesor, nu elev. Descrieți un incident la care ați fost martor, de parcă ați fi fost o persoană implicată în acel incident.
Realizarea sensului Elevii vor citi textele şi vor discuta, ghidați de profesor, despre mai multe modalități de a-ți exprima viziunea/atitudinea în raport cu un eveniment. Este un exercițiu care poate fi detaşat de text şi potrivit la studierea temei *Cuvinte şi construcții incidente.*	

Elevul va fi capabil de discernămînt în alegerea unui subiect ce urmează a fi relatat.	Relataţi despre sărbătorirea zilei Dvs. de naştere (la orice vîrstă, în orice an) . Scrieţi despre o zi de Întîi Septembrie (a oricărui an); prima zi a oricărui an nou; ultima zi a unui an; ultima zi de şcoală.
Realizarea sensului Lucrările vor fi examinate prin *Revizuire circulară* şi redactate, apoi pot fi supuse evaluării.	

Obiectivele pe care le poate atinge profesorul vor depăşi, cu siguranţă, cadrul celor stipulate în proiectul didactic: elevul învaţă cum să relateze despre sine şi despre experienţa sa, cum să judece despre alţii şi despre experienţa lor, cum să fie tolerant faţă de faptul că un coleg a văzut lucrurile diferit (dar tot corect!) – în fine, asimilează ***cultura comunicării în scris despre sine.***

Asociază!



Olga **COSOVAN**

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Pusă pe una dintre feţele cubului, comanda pentru operaţia intelectuală dată se poate solda cu o realizare inadecvată cerinţei, dacă mecanismul de aplicare a tehnicii *cubului* ne va grăbi să mergem mai departe, spre comparaţie şi analiză.

Operaţia de definire/descriere, ca un prim pas în cercetarea obiectului şi în utilizarea tehnicii cubului, este bine încetăţenită în învăţămînt, iar modelele de definire sînt memorate şi reproduse, uneori re-create. Ideea de asociere personalizată solicită o manifestare a viziunii proprii asupra obiectului sau a fenomenului, iar din partea profesorului reclamă nişte explicaţii, nişte orientări elementare.

Dezvoltarea abilităţii de a asocia noţiunile ştiinţifice cu realii ale lumii înconjurătoare, familiare şi uzuale, se poate contura din aplicarea diferitelor tehnici, unele mai simple şi altele complexe:

- Asocieri libere
- Freewriting/Scrierea liberă
- Lanţuri asociative
- Asocieri forţate
- Cinquain* etc.

În respectarea unei strategii de dezvoltare a gîndirii critice, operaţia intelectuală de asociere constituie pasul spre personalizarea învăţării, spre depăşirea unor stereotipuri inerente învăţării. În cazul asocierii marja de eroare este şi mai difuză, iar verdictul profesoral corect/incorect nu poate fi aplicat.

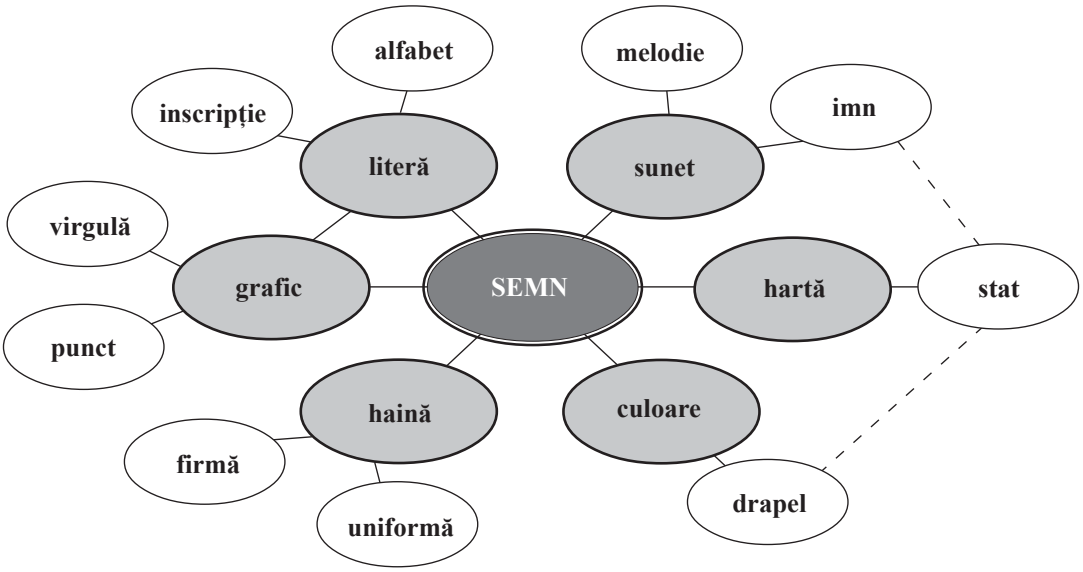
Asocierile libere nu cer decît actualizarea a 1-3-5 cuvinte pe care elevul sau oricine implicat în proces le înscrie într-o secvenţă foarte scurtă de timp, fără a-şi tria fluxul de asocieri. Recomandăm 3 cuvinte, dacă numărul persoanelor prezente nu este excesiv pentru o activitate educaţională. La un număr foarte mic, s-ar putea solicita cîte 5 cuvinte-asocieri. Actualizarea unui singur cuvînt ca asociere pentru o noţiune sau un termen este riscantă: coincidenţele, deci suprapunerile şi repetările asocierilor, pentru elevi de aceeaşi vîrstă şi, în linii mari, cu aceeaşi experienţă de viaţă, vor fi prea frecvente.

După înscrierea asocierilor, se va organiza acumularea şi prezentarea acestora, construirea *lanţurilor asociative*.

Pornind de la ideea de semn, elevii sau studenţii, concomitent, scriu, de regulă, diferite manifestări şi materializări ale semnelor concrete, simboluri, caracteristici ale semnelor etc. Fără să discute între ei, participanţii la activitate sînt *pe aceeaşi lungime de undă* şi asocierile unora vin în continuarea asocierilor altora.

Exerciţiul elementar de asociere nu va avea randamentul scontat, dacă aceste asocieri nu vor fi trecute în revistă şi nu se va face şi un comentariu (în limita de un enunţ rostit): de ce asociezi semnul cu steaua, fulgul, alfabetul, ieroglifele, numerele, semaforul, sunetul, culorile, drapelul, harta etc.? Toate explicaţiile trebuie ascultate, trebuie observată conexiunea între idei şi între obiectele lumii înconjurătoare, iar procesul de construire a lanţurilor asociative va genera, în ultimă analiză, imagini de tipul *clustering*-ului:

* Notă: Revista *Didactica Pro...* a publicat, în articole şi în suplimente, descrierea aplicării acestor tehnici şi nu considerăm necesar a releva încă o dată algoritmul lor.



Anume în această cheie se pot acumula cîmpurile asociative, cu statut de evocare pentru activități ample, cercetarea unor subiecte în module tematice.[1]

Dificultatea inerentă primelor aplicări ale tehnicii asocierilor libere se poate constata, dacă cei implicați în proces nu percep specificul operației intelectuale şi cer concretizări: ce trebuie să facă? Pentru elevii mici, care abia însuşesc şi conştientizează diferite operații intelectuale, este indicat să se dea nişte orientări sau repere de tipul:

Ce obiect îți aminteşte sau sugerează cuvîntul?

La ce perioadă/timp/anotimp te gîndeşti cînd vezi obiectul?

La ce persoane te gîndeşti?

Ce muzică îți aminteşte?

Ce zonă geografică?

Diversitatea punctelor de asociere propuse pentru exercițiu va stimula o declanşare de asocieri proaspete, diferite de ale colegilor, iar în acest caz este deosebit de important comentariul asocierii.

Altă cale de acces spre asociere ca operație intelectuală este scrierea liberă (*freewriting*-ul). Acest gen de exercițiu se poate edifica, după cum se ştie, pe cuvinte, imagini, enunțuri şi urmăreşte înscrierea unui număr maxim de cuvinte sau sintagme care *trec pe dinainte* în secvența de timp rezervată, dar nu producerea unui text coerent. De fapt, se înregistrează, fără o limită cantitativă şi fără orientări de vreun fel, diverse asocieri personale cu ideea din startul exercițiului. Pentru acumularea asocierilor cu ideea de ***semn***, se poate recurge la scrierea liberă în baza unui titlu (*Semne şi noduri*) sau enunțuri-citate.

Întrebările de traducere din interogarea multiprocesuală *(Ce vezi, ce auzi, ce simți la lectura textului?)* sînt şi ele nişte puncte de pornire pentru declanşarea asocierilor. Dacă asocierile nu vor fi actualizate în debutul abordării unui subiect, ci în procesul cercetării textului, vom insista pe analiza acestora; este bine ca elevii să-şi examineze şi să-şi interpreteze percepția personală a textului literar.

O analiză a asocierilor proprii se poate completa prin aplicarea tehnicii asocierilor forțate, sau *organizatorul grafic*[2], cînd trebuie găsite punctele coincidente dintre două noțiuni asociate de altă persoană.

Pentru start, va fi examinată o serie de asocieri-termeni dintr-un domeniu, adică termeni construiți în baza metaforei:

- ***familie*** de cuvinte şi familie umană sau familie în nomenclatorul speciilor şi familie umană;
- ***cîmp*** lexical şi cîmp agricol sau cîmp magnetic şi cîmp agricol;
- ***braț*** al rîului şi braț ca parte a corpului sau brațul forței şi brațul uman;
- ***punct*** ca semn grafic şi punct culminant în structura/compoziția textului etc.

Fără să fie ei autorii asocierilor, elevii vor cerceta punctele de analogie între cei doi termeni, remarcînd analogiile (similitudinile) şi diferențele.

În aceeaşi cheie de organizare a asocierilor se poate lucra asupra descifrării unor denumiri cu statut de substantive proprii: nume geografice transparente, titluri de texte relevante ca asociere, denumiri comerciale de produse etc.

Cinquain-ul, ca text coerent propriu, pune în valoare o asociere între versurile 1 şi 5, dar dezlegarea/descifrarea asocierii trebuie pregătită cel puțin prin versul al patrulea. Pentru succesul exercițiului, e bine ca

[1] Cartaleanu, T., Ciobanu, M., Cosovan, O., *Limba şi literatura română,* Ghidul profesorului, Clasa a VIII-a, Chişinău, 2003, p.7-12.

[2] Buchl, D., *Classroom Strategies for Interactive Learning,* Ed. II, Madison, 2001.

elevii să vadă chiar de la început spre ce asociere se îndreaptă.

După ce operația intelectuală de asociere s-a exersat în diferite variante, putem cere executarea comenzii *Asociază!*, rotind spectaculos *cubul*. Aplicarea însă va fi realizată doar pe un sfert, dacă nu vom insista asupra unui spectru de asocieri şi nu vom avea răbdare să le descifrăm. Practica, spre regret, demonstrează că mulți dintre elevii şi studenții observați la capitolul ***asociază*** sînt fericiți să vadă şi să definească verbal o asociere (Putem asocia cu...), dar fără o analiză a asocierii propriu-zise.

Abilitatea de a asocia lucrurile şi cuvintele devenind operațională, descrierea şi analiza asocierilor proprii şi străine ajunge, cu timpul, o parte din stilul intelectual personal, cultivat de toate activitățile educaționale şi promovat ca obiectiv de formare în curriculumul liceal la limba şi literatura română.

Clustering-ul – o tehnică eficientă şi motivatorie

(aplicații pentru întrunirea matematică primară)



Tatiana **RUSULEAC**

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Obiectul de studiu Matematica se fundamentează pe logica internă a ştiinței respective, urmînd construirea unei structuri mentale în corespundere cu particularitățile psihice ale elevilor.

A preda bine un conținut înseamnă a asigura înțelegerea deplină şi a stimula învățarea lui de către elevi, a valorifica potențialul său formativ. Predarea nu constituie un scop în sine. Transmiterea informațiilor nu vizează ca punct final asimilarea acestora, ci constituie un proces mult mai complex privind modificările de natură formativă ce urmează a se produce în personalitatea elevilor.

Matematica se învață nu pentru a şti pur şi simplu, ci pentru a fi utilizată la etapele ulterioare ale instruirii, inclusiv la alte discipline şi, mai apoi, în viața cotidiană. Prin studierea matematicii se urmăreşte cultivarea inteligenței; formarea unui anumit mod de a gîndi, a aplica etc.; modelarea unor trăsături care se înscriu în comportamentul general al elevilor.

J. Bruner sublinia: cu cît mai bine sînt selecționate şi ordonate informațiile, cu atît este nevoie de o cantitate mai mică pentru a fi transformate în convingeri.

Una dintre tehnicile de activizare, dezvoltare, sistematizare a informațiilor este *clustering*-ul, aplicată pe larg în clasele primare în cadrul studierii limbii române, istoriei etc., mai puțin însă la matematică.

Prin utilizarea *clustering*-ului se formează următoarele capacități care denotă dezvoltarea activităților mintale superioare:

- a sistematiza
- a structura
- a sorta şi a clasifica
- a forma viziuni de ansamblu
- a trece de la general la particular şi invers.

Ținînd cont atît de particularitățile psihice de vîrstă ale elevilor mici cît şi de necesitatea acestora de a se mai juca, a desena etc., tehnica dată permite organizarea activității de sistematizare a cunoştințelor în mod captivant şi atractiv, înlesneşte conştientizarea conexiunii dintre obiecte, noțiuni etc.

Modalitatea de utilizare a *clustering*-ului este următoarea:

– în centrul unei foi (sau pe tablă) se scrie denumirea obiectului de cercetare;
– în jurul obiectului încercuit înregistrăm caracteristicile determinate (enumerate) prin *brainstorming*, analizînd, totodată, raportul de interconditionare.

Respectiva tehnică poate fi aplicată la etapa de evocare a lecției în scopul reactualizării cunoştințelor despre un anumit subiect şi dirijării procesului de dobîndire a noilor achiziții cognitive.

La etapa de reflecție *clustering*-ul va favoriza intensificarea retenției şi a transferului, integrarea cunoştințelor noi şi construirea unei scheme care să asigure înțelegerea şi conştientizarea acestora.

Există mai multe modalități de creare a ciorchinelui:

- format pe tablă de către învățător, în baza ideilor expuse de elevi în cadrul *brainstorming*-ului, care sînt sistematizate, structurate cu ajutorul clasei;
- elaborat de elevi, în grupuri, fiecare echipă prezentînd ciorchinele obținut şi făcînd aplicațiile de rigoare;

- completat în lanț de toți membrii grupului (în așa mod fiecare elev își poate fixa ideile);
- completat pe parcursul mai multor lecții, astfel încît la lecția de recapitulare sau la etapa de reflecție posterul cu ciorchine să constituie un material didactic eficient.

Să nu uităm că răspunsurile greșite nu se sancționează, dar se fac corectările și completările de rigoare cu ajutorul elevilor, încurajîndu-i verbal prin următoarele procedee:

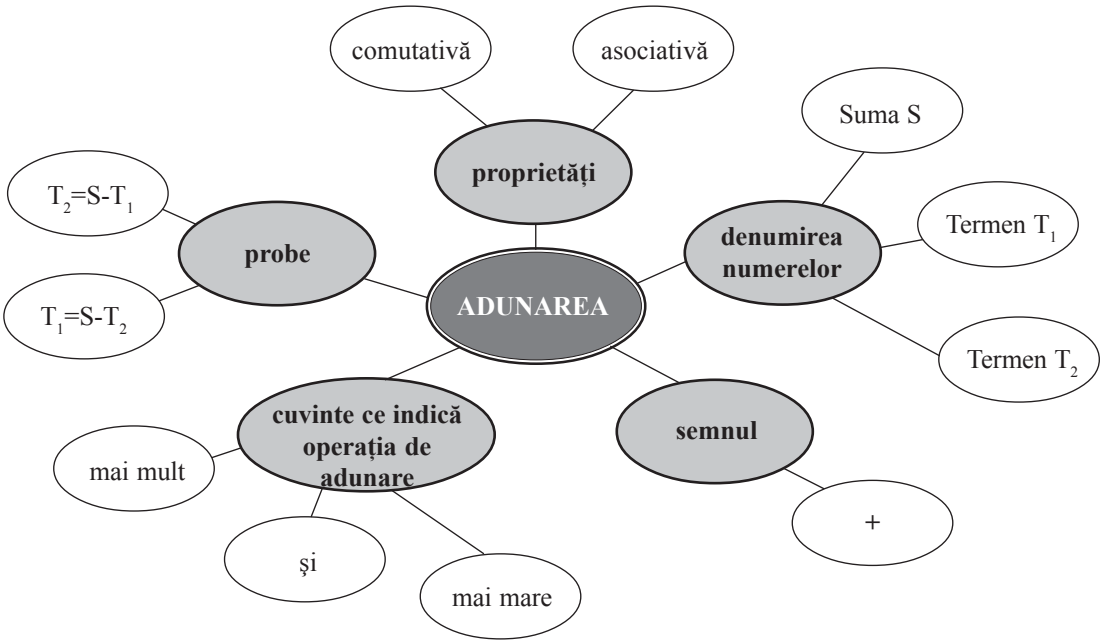
– sublinierea;
– reluarea de idei;
– confirmarea răspunsului valoros și original.

Aceste metode contribuie la dobîndirea încrederii de către elev în forțele proprii, stimulează autocunoașterea și formează capacitatea de autoevaluare.

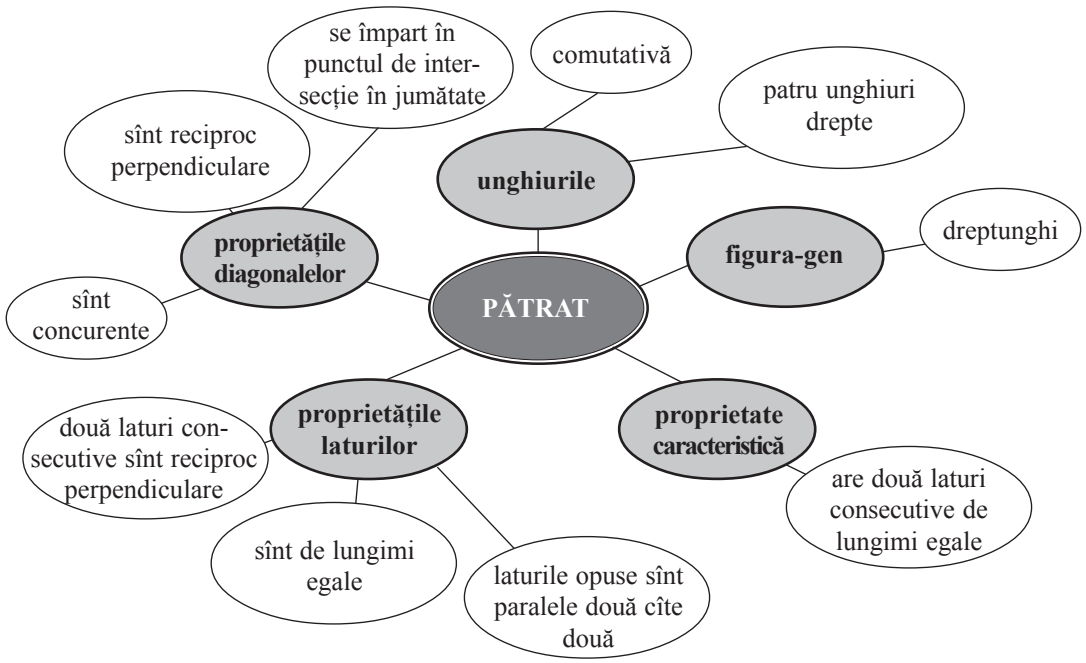
În cazul cînd se urmărește efectuarea de aplicații (rezolvarea de probleme, construire, desenare etc.), elevii vor demonstra cunoștințele și competențele dobîndite.

Propunem cîteva exemple de utilizare a tehnicii *clustering*.

Exemplul 1. Conținutul de învățare *Adunarea*, cl. a II-a

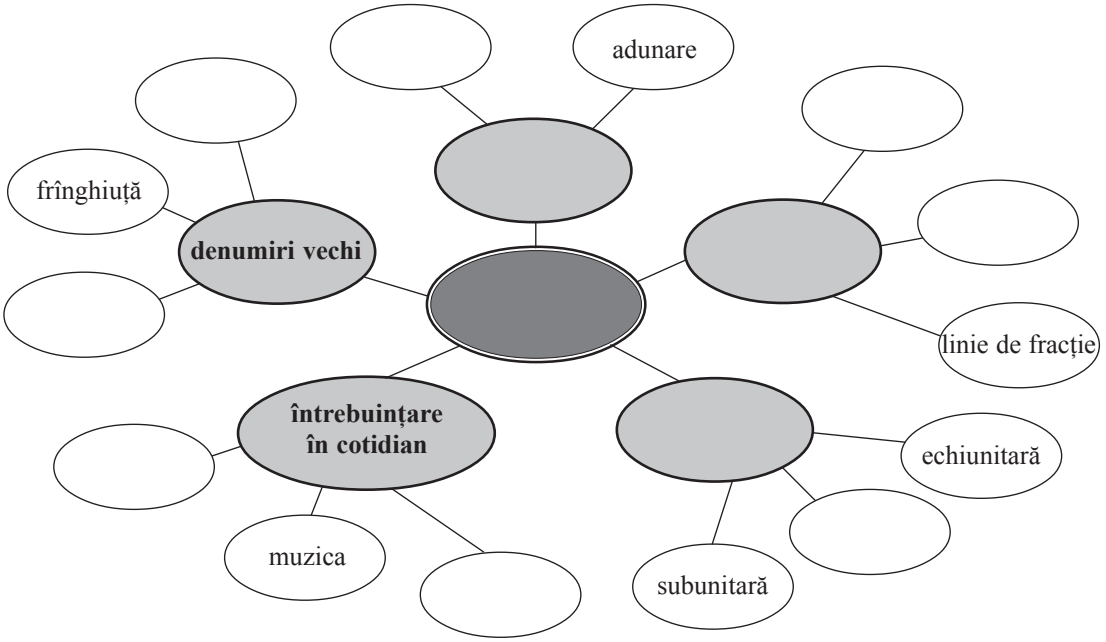


Exemplul 2. Conținutul de învățare *Pătratul*, cl. a IV-a



Pentru dezvoltarea şi sistematizarea cunoştinţelor despre pătrat, învăţătorul va scrie pe o coală de hîrtie cuvîntul *pătrat*, întrebînd copiii ce ştiu despre această figură geometrică. Ca rezultat, se va forma următorul ciorchine *(vezi Exemplul 2)*.

Imaginea de mai sus facilitează definirea pătratului. Evidenţiind genul şi proprietăţile acestei figuri geometrice, elevii pot compara şi trage anumite concluzii. Învăţătorul le poate propune şi un ciorchine deja format, dar care nu are înscrise pe toate „bobiţele" cuvintele potrivite. Prezentăm în continuare un asemenea ciorchine elaborat în cadrul studierii temei *Fracţii ordinare* în cl. a IV-a.



În final relevăm impactul formativ al utilizării *clustering*-ului:

- permite practicarea diverselor moduri de organizare a clasei (frontală, prin cooperare, individuală);
- dezvoltă capacităţile de a analiza şi a sintetiza, a sorta şi a clasifica, a sistematiza şi a generaliza;
- contribuie la formarea abilităţilor de trecere de la particular la general şi invers, analizînd şi sistematizînd implicaţiile respective;
- încurajează iniţiativa, creativitatea şi inventivitatea;
- stimulează efortul de autocontrol, autoevaluare, autoreglare;
- favorizează disponibilitatea de a învăţa de la colegi şi de a-i ajuta în rezolvarea de probleme;
- dezvoltă o motivaţie interioară (intrinsecă) ce izvorăşte din actul învăţării, din satisfacţia depăşirii dificultăţilor şi bucuria succesului obţinut.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Ursu, L., *Patrulatere. Ghidul elevului,* cl. a IV-a, Editura Lyceum, Chişinău, 2000.
2. *Curriculum şcolar*. Cl. I-IV, Editura Prut Internaţional, Chişinău, 1998.
3. Lîsenco, S., *Clustering*: *tehnică grafică de dezvoltare a gîndirii critice*//Revista *Didactica Pro...,* nr. 1, 2001.
4. Singer, M.; Pădureanu, V.; Răileanu, A., *Secretul numerelor.* Manual pentru cl. a II-a, Editura Prut Internaţional, Chişinău, 2002.

Dezvoltarea competențelor comunicative de limbă străină la studenți prin intermediul situației-problemă



Angela **SOLCAN**

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Simpla expunere a cunoştinţelor în predarea limbilor străine are, actualmente, o pondere mult diminuată. Pe lîngă obiectivele cognitive şi afectiv-atitudinale, predarea urmăreşte, în primul rînd, dezvoltarea competenţelor de comunicare ale studenţilor, pe care căutăm să-i învăţăm să dialogheze într-o limbă străină, să schimbe între ei idei, opinii, impresii etc. La o oră expozitivă, studenţii sînt nevoiţi să urmărească şi să înregistreze ceea ce le comunică profesorul – spiritul critic, dorinţa de a-şi afirma propriile păreri – aspiraţiile şi motivaţiile, satisfacţiile şi insatisfacţiile lor fiind prea puţin exprimate. Relaţia comunicativă se realizează cu deosebire de la profesor la elev, intervenţiile acestora de pe urmă fiind rare şi parţiale.

Este necesar, aşadar, ca în practica didactică să se instituie un dialog autentic între participanţi. Acesta se poate realiza prin introducerea în predarea/învăţarea limbilor străine a situaţiilor-problemă din diverse domenii ale vieţii cotidiene, care devin *situaţii comunicativ-problematizate.* Astfel, scopul comunicării în limba străină nu se rezumă la o simplă cunoaştere a regulilor de exprimare, ci urmăreşte reuşita comunicaţională, comunicarea spontană în toate condiţiile şi în toate momentele vieţii.

Acest mod de abordare a instruirii se fundamentează pe cercetările care pun în evidenţă faptul că subiecţii cunoaşterii comunică şi învaţă mai bine dacă sînt implicaţi în situaţii problematizate. Motivaţi la un nivel superior, într-o activitate ce le solicită din plin potenţialităţile intelectuale şi comunicative, ei vor descoperi singuri cunoştinţele sau soluţiile la problemele cu care se confruntă. Ca urmare a utilizării unor tehnici de gîndire critică şi a strategiilor didactice, precum problematizarea, are loc o învăţare a limbilor nu numai ca „produs", ci şi ca „proces".

Condiţia esenţială în aplicarea problematizării este ca studenţii să dispună, în prealabil, de cunoştinţele necesare rezolvării situaţiilor-problemă, să posede anumite deprinderi intelectuale şi comunicative organizate.

În cadrul schimbului reciproc de informaţii într-o limbă străină (dacă studentul dispune deja de anumite cunoştinţe), structura operatorie a gîndirii subiectului se organizează mai eficient atunci cînd relaţiile şi condiţiile psihosociale de colaborare îl impun să raţioneze cu mai multă logică pentru a se angaja într-o discuţie cu scopul de a aborda şi soluţiona o problemă.

Comunicarea în limba străină nu este lipsită de dificultăţi. De multe ori încercăm să transmitem un mesaj, dar nu întotdeauna reuşim să ne facem înţeleşi. În comunicare trebuie să se realizeze două lucruri: să înţelegi şi să fii înţeles. Este, de fapt, un proces destul de complex.

Dacă există o doză de neînţelegere a mesajului, nu se poate vorbi despre introducerea situaţiei-problemă, căci aceasta ar provoca un blocaj psihologic şi o diminuare a motivaţiei. În acest sens, sînt binevenite metoda audio şi cea audiovizuală care reprezintă cele două „orientări moderne" apărute în America şi Europa de Vest la mijlocul sec. XX ca rezultat al promovării noilor şcoli ce aveau drept obiectiv adaptarea conţinutului lingvistic (al limbii vorbite)[1] la un context nou. Repetarea secvenţelor audiate sau vizionate (situaţii de comunicare din viaţa cotidiană) permit înţelegerea mai sigură a mesajului şi reprezintă esenţa acestei metode (cf. Rivers, W., 1971).[2]

Dialogul situaţional este purtătorul oricărui conţinut lingvistic nou; el constituie punctul de plecare, şi nu de încheiere a învăţării.

În demersul audiovizual, situaţia-problemă este centrul tuturor etapelor:

- dialogul iniţial
- exerciţii de sintetizare
- procesul de evaluare.[3]

La utilizarea metodei audiovizuale, activitatea de exprimare liberă nu va atinge nivelul proiectat, dacă va fi strîmtorată de cele lingvistice şi pseudocomunicative, cărora li se acordă mai mult spaţiu sau dacă va lipsi motivaţia intrinsecă a subiecţilor către o comunicare autentică.

În cazul unei situaţii-problemă, conştientizînd starea de incertitudine cognitivă, studenţii intensifică actele de

[1] Girard, D., *Méthode directe et méthodes audio-visuelles (essai de définition d'une pédagogie audiovisuelle des langues vivantes)*, Paris, BELC, 1987.

[2] Rivers, W., *Psihologul şi profesorul de limbi străine*, trad. de Noveanu ş. a., Bucureşti, EDP, 1971.

[3] Brăescu, M., *Méthodologie de l'enseignement du français,* Bucureşti, EDP, 1979, p. 35.

comunicare a informaţiilor pentru a cîştiga: sporuri noi de cunoaştere a lexicului străin; posibilităţi de decodificare şi rezolvare a sarcinii didactice; încredere în corectitudinea cunoştinţelor lingvistice, a metodelor şi soluţiilor adoptate; acordul de a participa activ la realizarea unui climat de muncă favorabil obţinerii performanţei.

Pentru a comunica într-o limbă străină, nu este suficient să cunoaştem sistemul lingvistic şi să producem enunţuri corecte din punct de vedere gramatical – fapt denumit de unii cercetători "competenţă lingvistică".[4] Trebuie să ştim cum să folosim aceste date într-un context social: adoptăm un anumit stil în funcţie de împrejurările, intenţiile pe care le urmărim.

Competenţa de comunicare este cunoaşterea de care au nevoie participanţii la o interacţiune şi pe care o pun în aplicare pentru a dialoga cu succes unul cu altul. Ea indică cînd să vorbeşti şi cînd nu; despre ce, cu cine, în ce moment, unde şi în ce mod să vorbeşti. Astfel, întrebarea „Comment ça va? " apare la începutul unei conversaţii cu persoane cunoscute, întrucît, cu rare excepţii, poate părea necuviincioasă dacă o adresăm profesorului sau medicului.

În viziunea noastră, dezvoltarea competenţelor comunicative se impune prin afirmarea unui ansamblu metodologic întemeiat pe:

- excluderea limbii materne ca mijloc intermediar de semantizare lexicală;
- acordarea unei priorităţi exprimării orale, considerată drept instrument direct şi efectiv de dezvoltare a competenţelor comunicative, de însuşire practică a limbii;
- studierea inductivă şi implicită a gramaticii prin crearea unor condiţii naturale de învăţare a limbii străine, asemănătoare cu cele în care are loc învăţarea limbii materne.

Pentru ca randamentul activităţii de dezvoltare a competenţelor comunicative să fie mai ridicat, este necesar ca în conştiinţa studentului să se producă un "conflict" între cunoştinţele, ideile, strategiile sale intelectuale şi emoţiile, dispoziţiile, sentimentele personale. Confruntarea dintre procesele cognitive şi cele afective trebuie sa se realizeze la un nivel optim de intensitate într-un mediu lingvistic străin, pentru a depăşi starea de indiferenţă sau de disconfort psihic şi a stimula motivaţia participării la comunicare, capacitatea studentului de a rezolva sarcina.

Activitatea mintală a subiectului ce studiază o limbă străină într-un cadru problematizat se caracterizează printr-o suită de regularităţi şi variabilităţi a situaţiilor de învăţare, fiind dirijată de structurile cognitive ale subiectului pe care aceasta le modifică „la întoarcere". Abordarea cognitivă se sprijină pe importanţa naturii activităţilor mintale implicate în achiziţionare, deci a celor de reflexie metalingvistică – conceptualizarea condiţiilor externe legate de învăţarea unei limbi străine.[5]

Metodologia modernă de predare presupune că însuşirea unei a doua limbi reprezintă antrenarea şi formarea unui centru mintal la fel de legitim ca şi cel al limbii materne. Trecerea de la asimilarea cuvintelor dintr-o limbă străină la comunicare conduce la înţelegerea faptului că există un moment optim al creării noului centru şi că pentru formarea lui intuiţia este obligatorie, adică pentru a însuşi eficient un cuvînt, ancorarea lui temeinică în imagini constituie o necesitate metodologică majoră.

Metoda conştient-contrastivă se bazează pe ideea că prin compararea fenomenelor din limba maternă cu acele din limba străină sînt esenţializate mai bine gîndurile. Beleaev susţine că cel ce învaţă o limbă străină trebuie şi să gîndească în acea limbă, în cazul dat vorbirea fiind interpretată ca un produs al utilizării sistemului limbii.

În această ordine de idei, putem deduce că este nevoie de respectarea unei anumite *măsuri* în exercitarea problematizării în comunicare. Cercetările de psihologie socială evidenţiază ineficacitatea poziţiei radicale în transmiterea unui *mesaj discrepant*. Dacă este prea diferit în raport cu opiniile audienţei, influenţează negativ reuşita unei comunicări. Astfel, pînă la un punct – cu cît mai discrepant este mesajul, cu atît mai mare este posibilitatea formării competenţelor comunicative la studenţii care învaţă o limbă străină. Dar există şi un punct dincolo de care discrepanţa ridicată reduce comunicarea eficientă. Studiind această relaţie, ajungem la concluzia că eficientizarea vorbirii se amplifică o dată cu creşterea contradicţiei mesajului pînă la un punct care depinde de credibilitatea scăzută sau înaltă a sursei – după care ea scade.

Celor mai avansaţi trebuie doar să li se sugereze posibilităţile de utilizare a limbii, cît mai apropiate unor situaţii comunicativ-problematizate reale, recurgînd la exerciţii de simulare care, după M. Brăescu, au patru etape distincte:

- *crearea situaţiei* cu ajutorul unui material simplu (desen, obiect, fotografie);
- *înţelegerea situaţiei* – realizată prin întrebări adresate cu scopul de a se asigura că studenţii au înţeles situaţia;
- *introducerea construcţiei-cheie;*
- *fixarea unei noi construcţii prin dramatizare* (jocurile de rol).

Remarcăm că această metodă are avantajul de a permite studenţilor să participe activ la o comunicare foarte apropiată de realitate.

Astfel, achiziţionarea cunoştinţelor şi abilităţilor de vorbire într-o limbă străină, prin intermediul diferitelor situaţii, constituie unul dintre principiile metodologice de

[4] Chomsky,N., *Reflections on language,* Random Hause, New York, 1975.

[5] Besse, H., *Contribution ŕ l'histoire du Français fondamental, Le Français dans le Monde*, nr. 148, 1977, A. Cuniţa, 1984, p. 92.

bază ale renovării învățământului problematizat în acest domeniu.

Importanța învățării problematizate în scopul dezvoltării competențelor comunicative constă în antrenarea gîndirii critice a subiecților, stimularea spiritului de observație, capacitatea de a elabora ipoteze, de a găsi rezolvări ingenioase pe bază de raționamente deductive, de a generaliza, de a realiza aplicarea cunoştinţelor.

După P. Obéron *„o situație-problemă apare atunci cînd subiectul aflat în fața unei sarcini nu o poate rezolva doar în baza cunoştinţelor de care dispune”*. Subiectul trăieşte această stare discrepantă dintre propriile-i cunoştinţe şi noutatea care nu se mai potriveşte acestora, care cere o altă explicație: o trăieşte ca pe un „conflict” lăuntric, de natură epistemică, pe care tinde să-l rezolve prin căutări şi găsiri de soluții adecvate, prin demonstrări şi argumentări raționale. În această accepție, cercetarea necunoscutului şi descoperirea constituie aspecte esențiale. *„Prin definiție* – subliniază R. M. Gagné – *rezolvarea problemei implică o descoperire”*.[6] La originea unei asemenea căutări creatoare se află o „provocare”, după cum o trădează însăşi etimologia cuvîntului *problemă* (din lat. – problema). Este o stare conflictuală pe care subiectul o trăieşte cînd încearcă explorarea necunoscutului. Structurile sale cognitive, mintale, existente pînă în acel moment se dovedesc a fi insuficiente; acesta nu se mai poate baza pe ele şi este nevoit să construiască noi structuri, imagini, modele, soluții etc.

Rezolvarea conflictelor are multe aspecte comune cu rezolvarea problemelor. Cele două concepte pot fi considerate în mare măsură sinonime, deoarece ambele implică încercarea de a face față discontinuității şi de a diminua dificultățile, pentru ca progresul să poată avea loc.

În predarea limbilor străine, studiul conflictului, al rezolvării lui constituie una dintre cele mai incitante problematici ce reclamă competență şi abilitate în comunicare.

În sens psihologic, atît rezolvarea conflictelor cît şi rezolvarea problemelor țin de tentativa de a face față incongruenței, nepotrivirilor dintre ceea ce este şi ceea ce ar putea fi. O asemenea incongruență invadează activitatea umană şi este esențială funcționării structurilor lingvistice, motivîndu-ne să atingem noi obiective.

Conflictul studentului cu propria gîndire nu este posibil decît prin interacțiune cu alte discursuri sau alte acțiuni. Monteil (1997) acordă conflictului sociocognitiv rolul de a accelera formarea structurilor operatorii şi de a trezi interesul subiectului pentru interacțiune (bineînțeles, totul în funcție de priceperea profesorului de a inventa situații de confruntări comunicativ-cognitive). Cercetătorul subliniază: *„Să nu ezităm să vorbim aici de montaj pedagogic, în sensul în care se vorbeşte de un scenariu experimental. Este necesar să optimizăm regia pedagogică pentru a permite individului să cîştige ceva din confruntarea comunicativ-cognitivă”*.[7]

În acord cu alți autori, considerăm că orice comportament de învățare, de interacțiune comunicativă create prin intermediul situațiilor-problemă constituie, de fapt, un progres de cunoaştere şi comunicare interpersonală, care au la bază diferite motive, atitudini şi stări afective.

Un control optim al conflictului reclamă utilizarea tehnicilor de dezvoltare a gîndirii critice şi de comunicare. O dificultate centrală în unele conflicte constă în faptul că părțile nu comunică bine. Pentru a comunica eficient, ele trebuie să se angajeze într-un dialog precaut şi chibzuit – condiție ce revendică o mare (şi adeseori insurmontabilă) solicitare.

Nu orice fel de interacțiune are ca efect o performanță vizibilă de comunicare şi de cunoaştere (Doise, Mugny, 1981), ci doar acela care obligă partenerii să elaboreze instrumente cognitive şi comunicative de rezolvare a situației. Numai o confruntare între soluții divergente şi între grupuri de studenți cu niveluri cognitive diferite poate conduce la progrese substanțiale, la un proces de construcție, de elaborare a unor răspunsuri noi. Confruntarea punctelor de vedere diferite sau antagoniste, adaptate de actorii unei interacțiuni sociale dă naştere „progresului” sau unor procese cognitive şi comunicative “originale”.[8]

Trebuie să subliniem că ideea ridicării confruntării sau conflictului la rangul de regulă de aur a progresului mental nu este nouă. W. Doise (1987) şi R. Pages (1987) îl identificau pe Cattaneo (1864) drept precursor valoros al acestui punct de vedere. Anume el a observat că observațiile mentale sînt o sursă de confruntări între mai mulți subiecți. Inovația provoacă şi ea conflicte. Ideile marilor gînditori Descartes, Kant se datorează faptului că aceştia nu şi-au întemeiat demersul pe contestație.

Considerăm foarte important a transfera ideile expuse în domeniul predării/învățării unei limbi străine, ale dezvoltării cognitive, care impune şi formarea competențelor comunicative. Cînd există discordanță între opiniile membrilor grupului, presiunile spre uniformitate determină acte de comunicare îndreptate spre reducerea disensiunii. În general, cu ajutorul comunicării se izbuteşte reinstaurarea consensului. Prin urmare, există o interconexiune între predarea/învățarea problematizată, rezolvarea situațiilor-problemă, a conflictelor sociocognitive şi dezvoltarea competențelor comunicative.

---

6 Gagné, Robert,M., *La pédagogie par la découverte* (sous la direction de L. S. Shulman et E. R. Keisler), Paris, Les édition ESF, 1973.

7 Monteil, J.M., *Educație şi formare, Perspective psihosociale,* Editura Polirom, Iaşi, trad. din limba franceză, 1997.

8 Doise, W.; Mugny, G., *Op. cit.*, 1981.

Conflictele din şcoală şi soluţionarea lor



Anatol **NEGRUŢĂ**

Centrul "Arta de a deveni om", mun. Chişinău

"Nu există artă mai frumoasă decît arta educaţiei. Pictorul şi sculptorul fac doar figuri fără viaţă, dar educatorul creează un chip viu; uitîndu-se la el, se bucură şi oamenii, se bucură şi Dumnezeu.

Şi oricine poate fi dascăl, dacă nu al altora, cel puţin al său".

(Sfîntul Ioan Gură de Aur)

Aristotel spunea că omul este o fiinţă socială. Vieţuind în comuniune, fiecare persoană este nevoită să interacţioneze cu ceilalţi, iar acolo unde interacţionează cel puţin două persoane, se creează premise care determină apariţia conflictelor.

Conflictul este un fenomen inevitabil al activităţii umane, deoarece fiecare om are un temperament distinct, aptitudini speciale, un anumit nivel de educaţie şi pregătire etc. Teoria rezolvării conflictelor încearcă să le abordeze eficient pentru ca părţile implicate să reuşească să le depăşească şi să aibă beneficii de pe urma lor.

Conflictul este un concept complex, multidimensional. Termenul *conflict* evocă cel mai adesea imagini ale unor stări de lucru nedorite. În sens strict, tot ceea ce implică un conflict este destul de inofensiv – un dezacord sau o nepotrivire între o anumită stare de lucru şi o alta (dezacordul sau nepotrivirea poate fi corelat(ă) cu factorii contextuali, umani sau orice combinaţie a acestora) (11, p. 119).

Alţi cercetători acordă conflictului un caracter universal. Astfel, F. Baron susţine: *"Conflictul este un aspect al tuturor fenomenelor naturale [...], o parte indispensabilă a vieţii, a schimbării, a creării de noi forme"* (11, p. 120).

În funcţie de oportunitatea sau inoportunitatea conflictului în cadrul organizaţiei şcolare, se disting trei concepţii fundamentale:

- tradiţională
- comportamentală
- interacţionistă (4, p. 142).

Concepţia tradiţională consideră conflictul dăunător pentru organizaţie (şcoală), iar apariţia lui reprezintă un eşec al principiilor managementului educaţional.

Concepţia comportamentală consideră conflictul un fenomen frecvent în viaţa organizaţiilor, deoarece membrii acestora au diverse necesităţi, interese, capacităţi etc. care deseori se ciocnesc între ele. Respectiva concepţie priveşte conflictul ca pe ceva normal acolo unde oamenii lucrează împreună.

Concepţia interacţionistă, dominantă în prezent, consideră conflictul inevitabil şi chiar necesar, pentru că solicită căutarea de soluţii, stimulează gîndirea şi creativitatea. Adepţii concepţiei date susţin că trebuie să tindem spre maximizarea efectelor favorabile ale conflictului, deoarece acesta:

1. Diminuează tensiunile acumulate, ajutînd la stabilizarea situaţiei şi la integrarea membrilor grupului.
2. Permite grupurilor să-şi exprime părerile şi doleanţele, dîndu-le şansa de reajustare.
3. Favorizează menţinerea nivelului de stimulare necesar funcţionării în mod inovator, astfel încît conflictele intergrup vor reprezenta o sursă de motivare în căutarea unei schimbări.
4. Sugerează o clarificare a identităţii grupului.

De remarcat, că un conflict poate apărea între grupuri numai atunci cînd acestea diferă între ele, dar sînt dependente unul de celălalt (3).

SEMNELE ŞI STADIILE CONFLICTULUI

Orice conflict poate fi identificat după anumite semne ce îl preced sau îl însoţesc. Cunoscîndu-le, putem preveni sau valorifica la maximum o situaţie de discusiuni. Primul pas în aplanarea conflictului este, de fapt, identificarea semnelor lui. L.Mazilu distinge cinci semnale ale conflictului:

Criza reprezintă etapa ce presupune ruperea oricărei legături interpersonale, urmată de efectul înstrăinării. Violenţa, certurile, asuprirea constituie consecinţele acesteia.

Tensiunea este starea de încordare ce denaturează percepţia partenerului şi a acţiunilor sale. Caracteristic pentru această etapă este atitudinea negativă şi ideile fixe, neliniştea permanentă.

Confuzia sau *neînţelegerea* înseamnă percepţia deformată a lucrurilor, a relaţiilor, sesizarea greşită a motivelor şi faptelor. Încordarea emoţională a persoanei, neînţelegerea, concluziile eronate sînt elementele care însoţesc această fază.

Incidentul este o stare de manifestare a conflictului în care apare un schimb scurt şi acut de păreri ce provoacă

o reacție internă de neîmpăcare. La această etapă conflictul este materializat, afectînd părțile în mod direct.

Disconfortul constituie starea de spirit, manifestată prin insatisfacție, presimțirea unei probleme grave (12, p. 227-228).

În procesul analizei manageriale a conflictului se reliefează cinci etape:

Conflictul latent reprezintă etapa în care acesta abia este suspectat sau perceput.

Conflictul perceput reprezintă etapa în care problemele încep să fie sesizate, toți cei implicați recunoscînd apariția acestuia.

Conflictul simțit reprezintă etapa în care cei implicați nu numai că știu de existența lui, dar resimt deja stările de tensiune, de anxietate, de enervare sau supărare.

Conflictul manifestat reprezintă etapa în care persoanele implicate încep să răspundă la frustrare prin blocarea opozanților.

Conflictul final este momentul în care problemele au fost rezolvate sau amînate pentru mai tîrziu (4).

Conflictul face parte din viața noastră și ar fi o greșeală să-l ignorăm, să-l evităm sau să-l amînăm. De aceea, el trebuie conștientizat și aplanat, întrucît tergiversarea rezolvarii poate duce la agravarea situației.

Dacă conflictele sînt inevitabile, trebuie să învățăm să le soluționăm, chiar să cîștigăm de pe urma lor, lucru foarte important în managementul educației. Modalitățile-tip de rezolvare a acestora sînt diverse, abordarea clasică (dezvoltată în anii 30 de M. Parker-Follet) propunînd patru căi fundamentale:

- *stăpînirea* – soluționarea în favoarea uneia dintre părți;
- *compromisul* – satisfacerea parțială a ambelor părți;
- *integrarea* – satisfacerea completă a ambelor părți (soluția ideală);
- *separarea* părților aflate în conflict (7, p. 89).

CONFLICTELE DIN ȘCOALĂ

În școală, în funcție de actorii implicați, distingem următoarele tipuri de conflicte:

– dintre elevi;
– dintre profesori și elevi;
– dintre profesori și părinți;
– dintre profesori.

A. Conflictele dintre elevi

Cercetătorii din domeniul managementului educațional ne prezintă următoarele cauze ale conflictelor dintre elevi:

Atmosfera competitivă. Elevii au fost obișnuiți să lucreze individual pe bază de concurență, lipsindu-le deprinderea de a munci în grup, încrederea în colegi și profesori. Ei nu doresc decît victoria asupra celorlalți și dacă nu o obțin își pierd stima de sine. Competiția apare în toate momentele, chiar și atunci cînd este neproductivă.

Atmosfera de intoleranță. În clasă se formează „găști", „bisericuțe", iar lipsa sprijinului între colegi duce de multe ori la singurătate și izolare. Apar resentimente față de capacitățile și realizările celorlalți, neîncrederea și aversiunea.

Comunicarea slabă reprezintă solul cel mai favorabil conflictelor, cele mai multe fiind atribuite neînțelegerii sau percepției greșite a intențiilor, sentimentelor, nevoilor și acțiunilor celorlalți. Elevii nu știu să-și exprime în mod pozitiv necesitățile și dorințele sau le este frică s-o facă; ei nu-i pot asculta pe ceilalți.

Exprimarea nepotrivită a emoțiilor. Orice conflict are o componentă afectivă. Conflictele se amplifică atunci cînd elevii au sentimente deplasate (exacerbate), nu știu să-și exprime supărarea sau nemulțumirea într-un mod neagresiv, își suprimă emoțiile și sînt lipsiți de autocontrol.

Absența abilităților de rezolvare a conflictelor. Elevii și profesorii nu știu să abordeze creativ conflictele, utilizînd metode violente de soluționare a acestora, urmînd adesea modele furnizate de filmele de consum.

Utilizarea greșită a puterii de către profesor. Profesorul poate accentua sau diminua cei cinci factori enumerați. De asemenea, poate provoca apariția sau escaladarea conflictelor prin așteptări exagerate față de elevi – ghidînd clasa conform unor reguli inflexibile, bazîndu-se în permanență pe aplicarea autorității, instaurînd o atmosferă de teamă și neînțelegere (7, p. 90).

Depășirea cauzelor conflictelor nu este ușoară, un rol important revenindu-i profesorului, care îi poate stimula pe elevi să colaboreze în soluționarea acestora. În contextul dat, prin intermediul educației, elevii pot fi formați într-un spirit de abordare pozitivă, accentul fiind pus pe următoarele caracteristici, orientate spre diminuarea egoismului, individualismului:

- *Cooperare*. Elevii învață să lucreze împreună, să aibă încredere unii în ceilalți și să-și împărtășească preocupările.
- *Comunicare*. Elevii învață să comunice atent ceea ce au de spus, să-i asculte pe ceilalți.
- *Toleranță*. Elevii învață să respecte și să valorizeze pozitiv diferențele dintre oameni, să înțeleagă prejudecățile și modul în care acestea acționează.
- *Expresie emoțională pozitivă*. Elevii învață să-și exprime sentimentele, în special supărarea sau nemulțumirea, prin modalități neagresive și nedistructive; să se (auto)controleze.
- *Rezolvarea conflictelor.* Elevii deprind abilitatea de a reacționa în mod creativ într-o situație conflictuală.

În prim-plan apare rolul de educator și moderator al profesorului, deoarece el este cel care îi modelează pe

elevi şi-i orientează spre colaborare, toleranţă, depăşirea contradicţiilor.

B. Conflictele dintre profesori şi elevi

În aplanarea conflictelor dintre profesori şi elevi un rol esenţial îi revine, din nou, profesorului. Acesta trebuie să fie un bun specialist în domeniu şi un bun pedagog, să respecte anumite principii morale, să-i implice pe elevi în stabilirea unui "contract şcolar" ce ar permite evitarea sau surmontarea situaţiilor de neînţelegere. În acest caz, se va ţine cont de următoarele principii:

- stabiliţi reguli cu ajutorul clasei;
- explicaţi raţiunea fiecărei reguli;
- decideţi de comun consecinţele pentru încălcarea regulilor;
- afişaţi regulile şi sancţiunile, verificaţi dacă toată lumea le-a învăţat pe dinafară.

Nu faceţi nici un rabat pentru nerespectarea regulilor (trebuie să existe şi sancţiuni mai puţin aspre pentru a putea fi aplicate atunci cînd există circumstanţe atenuante). Sancţiunile vor fi destul de severe, dar nu exagerate (acestea trebuie să schimbe, nu să stîrnească dorinţa de răzbunare), pentru a nu crea resentimente care împiedică schimbarea atitudinii. Totodată, asiguraţi-vă că elevul înţelege de ce a fost pedepsit.

Un comportament inadecvat şi generator de conflicte poate fi modificat prin tehnici specifice, axate cu precădere pe stimuli pozitivi (mai mult aplicarea recompenselor decît a pedepselor). Una dintre aceste tehnici (7, p. 91) propune următorii paşi:

- identificaţi comportamentul care trebuie schimbat;
- decideţi sistemul de recompensare (de exemplu, marcaţi cu o steluţă fiecare act pozitiv); la un anumit număr de steluţe deţinătorul va cîştiga ceva;
- prezentaţi clasei acest plan de îmbunătăţire a conduitei; după ce elevii au înţeles şi au fost de acord cu procedura, aplicaţi-o.

În rezolvarea conflictelor o mare importanţă o are colaborarea, comunicarea, punerea în valoare a capacităţii elevilor, care în această perioadă a vieţii încearcă să-şi manifeste maturitatea şi independenţa, aşteptînd de la adulţi să fie abordaţi cu seriozitate. De aceea, rolul profesorului este definitoriu.

C. Conflictele dintre profesori şi părinţi

Acest gen de conflicte este unul special, deoarece are la bază lipsa de comunicare dintre părţile implicate. S-au identificat mai multe cauze ale acestor conflicte:

Comunicarea defectuoasă provocată de neînţelegeri sau de un număr mic de întîlniri pe parcursul anului şcolar.

Conflictul de valori şi lupta pentru putere: părinţii au prejudecăţi în legătură cu profesorii, dictate de experienţele lor anterioare, sau nu înţeleg rolul acestora în viaţa copiilor.

Pentru a evita şi diminua posibilităţile de apariţie a conflictelor, este absolut necesar a îmbunătăţi relaţiile dintre profesori şi părinţi, o modalitate eficientă fiind dialogul permanent. Acesta presupune:

- *informarea periodică a părinţilor,* în scris sau verbal, referitor la realizarea obiectivelor educaţionale, cu evidenţierea progreselor înregistrate de copilul lor;
- *menţinerea unor contacte directe* prin care le solicitaţi părinţilor sugestii şi opinii;
- *acceptarea unor idei diferite* privind desfăşurarea procesului de învăţămînt şi explicarea, pe înţelesul părinţilor, a demersului educaţional care a generat diferenţe de opinii.

Pentru a realiza o comunicare eficientă, dialogul trebuie susţinut şi în afara şcolii, fapt ce reclamă un efort în plus din partea profesorului care, de fapt, sacrifică timp, energie, competenţă etc. în folosul societăţii.

D. Conflictele dintre profesori

Relaţiile dintre profesori determină climatul educaţional şi eficienţa procesului de învăţămînt în şcoală. Pentru ameliorarea raporturilor dintre cadrele didactice, trebuie să tindem spre:

- *optimizarea comunicării* prin creşterea nivelului de cooperare şi toleranţă faţă de ideile altor persoane;
- *oferirea de soluţii concrete profesorilor* privind activitatea cu elevii dificili;
- *încurajarea profesorilor* să se concentreze asupra problemei şi nu asupra elevilor implicaţi;
- *"menajarea"* (atunci cînd oferiţi sfaturi metodice) celor ce au pretenţia că sînt stăpînii absoluţi ai meseriei, lucru realizat prin intervenţii de genul: „Este foarte bine cum ai făcut, dar nu se putea face şi altfel...?".
- *prudenţă* în discutarea unor subiecte în cancelarie. În general, se evită temele care au generat sau pot genera conflicte de ordin personal sau profesional.

Un aspect semnificativ îl constituie relaţiile profesorilor cu administraţia şi cu directorul şcolii. De aceea, pentru menţinerea unui climat favorabil procesului de învăţămînt, aceştia trebuie să ţină seama de următoarele sfaturi:

- să caute cît mai multe contacte de natură pozitivă;
- să ofere ajutor în rezolvarea problemelor din şcoală;
- să accepte participarea în diferite comitete şi comisii şi să manifeste interes pentru construirea unei comunităţi educaţionale viabile;
- să muncească conştiincios;
- să comunice aprecierile pozitive ale părinţilor.

Pentru evitarea conflictelor este necesară perfecţionarea profesională şi pedagogică contunuă a cadrului didactic, autoinstruirea permanentă.

***

Conflictul apare acolo unde sînt cel puțin două păreri diferite, a căror analiză presupune ascultare activă şi empatie din partea celor implicați. Această atitudine permite să examinăm şi punctul de vedere al celuilalt, să-l înțelegem, să-l ajutăm, ceea ce va conduce la o comunicare tolerantă, lipsită de prejudecăți (6, p. 15).

Putem afirma că rezolvarea problemelor este numai partea vizibilă a aisbergului: cooperarea, comunicarea şi dobîndirea încrederii constituie, în esență, pilonii ascunşi pe care se sprijină succesul soluționării conflictelor (8, p. 5).

Din cele expuse mai sus se desprinde ideea că profesorul are de îndeplinit cea mai importantă şi mai grea misiune în diminuarea conflictelor din şcoală. Acest rol major trebuie să fie stimulat, deoarece pedagogul nu-l exercită doar atunci cînd se află în clasă, dar şi în afara orelor şi în afara şcolii, atunci cînd contactează părinții, cînd verifică lucrările elevilor, cînd îşi planifică lecția etc. Atîta timp cît rolul profesorului va fi desconsiderat în societate, viitorul acesteia va fi compromis, deoarece – ştim cu toții – ce semeni, aceea culegi.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Biblia*, Editura Institutului Biblic de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti, 1993.
2. Aristotel, *Etica Nicomahica*, Bucureşti, 1986.
3. Ciocodan, A., *Managementul conflictului*, www.myjob.ro.
4. Coste, V., *Managementul în şcoli*, Editura Spiru Haret, Iaşi, 1995.
5. Cornelius, H.; Faire, S., *Ştiința rezolvării conflictelor*, Editura Ştiință & Tehnică, Bucureşti,1996.
6. Grant, W., *Rezolvarea conflictelor*, Editura Teora, Bucureşti, 2002.
7. Iosifescu, Ş., *Management educațional pentru instituții de învățămînt*, Editura Ministerului Educației şi Cercetării, Bucureşti, 2001.
8. *Programul de formare profesională "Leonardo da Vinci"*, *Rezolvarea problemelor şi conflictelor*, Editura Institutului de Ştiințe ale Educației, Bucureşti, 2001, nr. 22, p.5.
9. Shapiro, D., *Conflictele şi comunicarea: un ghid prin labirintul artei de a face față conflictelor*, Editura Arc, Chişinău, 1998.
10. Stan, E., *Profesorul între autoritate şi putere*, Editura Teora, Bucureşti, 1999.
11. Stoica-Constantin, A.; Neculau, A. (coord.), *Psihologia rezolvării conflictului*, Editura Polirom, Iaşi, 1998.
12. Şleahtițchi, M., *Cîmpul social – intervenții psihopedagogice*, Editura Ştiința, Chişinău, 1996.



Oleg **BURSUC**

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Abordări prospective ale procesului de evaluare educațională

A devenit deja axiomatic faptul că progresul uman impune sistemelor educaționale necesități de modernizare continuă. Rezultanta succesului reformator este o funcție cu extrem de multe variabile care au, la rîndul lor, un comportament oscilatoriu la anumite etape ale evoluției educației. În ultimul timp, se constată o dependență accentuată a tempourilor de modernizare a sistemelor educaționale de procedurile de evaluare, aplicate în interiorul sistemului respectiv. Această dependență, tot mai frecvent, nimereşte în vizorul investigativ atît al teoreticienilor, cercetătorilor, elaboratorilor de politici educaționale cît şi al practicienilor. Ca efect, o parte considerabilă a efortului de cercetare se deplasează în direcția identificării unor posibile răspunsuri la întrebările:

- Care dintre componentele evaluării tradiționale atenuează (minimalizează) efortul de modernizare a educației?
- Care ar fi orientările conceptuale prospective ce ar conduce la eficientizarea mai rapidă a evaluării?
- Care ar fi modalitățile de realizare practică a concepțiilor identificate a fi efective?

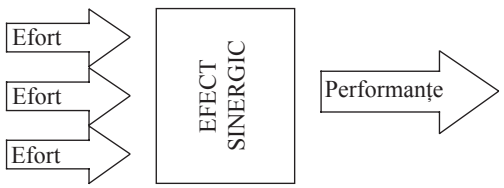
În cadrul sintezei informațiilor din unele studii *(vezi bibliografia)*, pot fi evidențiate elementele vulnerabile ale evaluării tradiționale:

- Pune accentul pe aspectul cantitativ al învățării (predomină tendința de a stabili ce parte din volumul informațional a fost sau, îndeosebi, nu a fost asimilată de elevi).
- Este orientată mai mult spre trecut (ce nu s-a făcut sau ce nu s-a făcut bine).
- Solicită criterii de apreciere rigide (note, standarde), elaborate în exteriorul contextului în care se realizează activitatea educațională propriu-zisă. Elevul – figura centrală în procesul educațional – nu are posibilitatea de a influența asupra procedurii propriei evaluări.
- Are un caracter preponderent represiv – devierile de la realizarea sarcinii se penalizează cu note mai mici, fără a se ține cont de situație. Din aceste considerente, evaluarea tradițională contribuie și la promovarea unei atmosfere stresante, devenind, deseori, o sursă de nervozitate excesivă.
- Deoarece sistemul de notare stă la baza aprecierii tuturor celor implicați în procesul educațional (evaluarea cadrelor didactice, a administrației școlii, a inspectorilor etc.), există și posibilități de promovare a unor relații de dependență în cadrul structurilor educaționale (dependența elevului de profesor; dependența profesorului de administrația instituției; dependența administrației instituției de verigile ierarhic superioare etc.). Din aceste considerente, uneori sînt prezente și tendințe de "camuflare" a situației educaționale reale.
- Impune aplicarea unor strategii didactice autoritariste, care implică în mod prioritar activități repetitive în defavoarea activităților creative.

Investigațiile actuale aspiră la identificarea unor posibilități de minimizare a efectelor discutabile, cauzate de realitățile prezentate anterior și, drept consecință, vin cu anumite expectanțe reformatoare față de perspectivele evaluării. Ținînd cont de procesele integrative, promovate tot mai insistent în toate sferele activității umane, evaluarea educațională este din ce în ce mai influențată și de procesele leadership-ului modern. De aici rezultă reorientarea viziunii asupra procesului de evaluare. Actualmente, ea poate fi abordată ca o impresionantă modalitate de identificare a oportunităților optime pentru luarea deciziilor referitoare la eficientizarea continuă a procesului educațional. Din această perspectivă, fiecare actor al teatrului educațional determină acele oportunități, care sînt adecvate propriului statut. Cadrul didactic identifică modalitățile de eficientizare a propriei activități didactice; managerii școlari – a organizării educației; elaboratorii de politici educaționale – a doctrinelor ulterioare din domeniu.

Din punctul de vedere al perspectivelor educaționale se optează tot mai hotărît în favoarea promovării unor „noi calități" ale evaluării, cum ar fi:

1. Transferul accentului pe aspectele calitativ și sinergic ale educației (cum să ne conjugăm eforturile pentru a **realiza în perspectivă ceva mai performant**). Expectanțele față de acest transfer se vor axa prioritar pe faptul că după absolvirea instituției elevul trebuie să se încadreze într-o lume reală, și nu în una iluzorie (actualmente, în anumite cazuri, relațiile promovate în instituțiile de învățămînt sînt cu mult depășite de realitate). Complexul sistemic de calități prioritare solicitate în acest context poate fi constituit din: abilitatea persoanelor de a aborda critic realitatea existentă; abilitatea de a prelucra rapid și eficient informații din diverse surse; colaborarea cu alte persoane în ceea ce privește identificarea competentă a problemelor prioritare, precum și luarea unor decizii de calitate necesare soluționării operative a acestora; abilitatea de a-și asuma responsabilități individuale și colective; abilitatea de a contribui în mod participativ la prosperarea materială și spirituală a comunității; abilitatea de se autoperfecționa continuu. Realizarea transferului menționat va declanșa și o expansiune a diversității de strategii și instrumente de evaluare. De asemenea, se va solicita și modificarea radicală a metodologiilor de realizare a probelor de evaluare aplicate la absolvirea anumitor trepte educaționale.



2. Posedarea unui **caracter stimulator,** deoarece evaluarea va fi orientată spre eficientizarea realizării sarcinilor viitoare. Chiar și nereușitele sînt abordate prin prisma optimistă a oportunităților de învățare.

3. Elaborarea criteriilor de apreciere și în **interiorul** sistemului care realizează activitatea educațională propriu-zisă. Elevii, în colaborare cu personalul didactic, vor „construi" modele comparative de apreciere a propriului progres. Acest fapt va contribui la accelerarea promovării principiilor de autoorganizare și de **autoevaluare** în structurile educaționale. Drept consecință a respectivelor transformări se vor crea condiții ce vor solicita cadrelor didactice eforturi suplimentare, competențe profesionale avansate și un comportament deontologic rafinat.

4. Oferirea oportunităților pentru organizarea unei educații axate pe componentele forte ale fiecărei persoane implicate în procesul de învățămînt, avînd ca „destinație" minimizarea efectelor de stres.

5. Favorizarea aplicării unor strategii didactice de ordin **dezvoltativ.**

Este firesc faptul că aceste deziderate și-au găsit deja diverse modalități de manifestare practică pe plan

mondial. De exemplu, în SUA devin tot mai actuale tendinţele de evaluare (nu doar a volumului de cunoştinţe), ci şi a unor particularităţi individuale, cum ar fi: autodisciplina, spiritul de cooperare, efortul depus pentru realizarea sarcinilor educaţionale, perseverenţa, spiritul de competitivitate, creativitatea, onestitatea, atitudinile etc. În Suedia, părinţii sînt informaţi asupra rezultatelor şcolare şi comportamentale ale copiilor de cîteva ori pe an, prin rapoarte prezentate oral şi în scris. La baza acestora stau rezultatele obţinute de elevi la teste de diagnosticare şi de randament şcolar, aplicate de personalul didactic, precum şi observaţiile din timpul lecţiilor. Astfel, părinţii au posibilitatea să compare rezultatele testelor inclusiv cu notele standardizate la nivel naţional. În Olanda, testele cantitative sînt tot mai mult limitate de aplicarea unor sarcini cu un pronunţat caracter practic şi creativ, care urmăresc, îndeosebi, evaluarea anumitor deprinderi, printre care: proiectarea şi pregătirea unei activităţi de ordin cognitiv/educaţional; identificarea şi prevenirea riscurilor posibile din cadrul activităţii; desfăşurarea activităţii respective; culegerea şi prelucrarea datelor necesare realizării sarcinii; emiterea concluziilor originale referitoare la activitatea realizată; diseminarea multidimensională a rezultatelor sistematizate.

În acest context conceptual, cadrul didactic poate să se întrebe:

- Ce metode de evaluare poate aplica pentru a eficientiza educaţia?
- Ce metode complementare poate folosi pentru a îmbunătăţi efectul metodelor de evaluare utilizate?
- Cum poate fi culeasă şi prelucrată mai operativ informaţia necesară pentru o evaluare obiectivă?
- Ce acţiuni poate întreprinde pentru ca evaluarea să-l ajute să ia deciziile optime în vederea eficientizării continue a educaţiei?
- Cum va implica elevii în evaluarea propriilor progrese educaţionale?
- Cum va antrena părinţii în identificarea modalităţilor de eficientizare a educaţiei şcolare?

Actualmente, există o multitudine de recomandări metodologice, ce ne permit să facilităm implementarea elementelor conceptuale expuse anterior. De exemplu, pentru evaluarea procesului educaţional, poate fi utilizată următoarea fişă de evaluare individuală:

Fişă de evaluare a procesului educaţional

Numele şi prenumele elevului_____

Data	**Evenimentul educaţional**	**Angajamentul** • Dorinţa de a se implica în realizarea sarcinii educaţionale • Perseverenţa cu care este realizată sarcina pe intervale diferite de timp • Curiozitatea şi ingeniozitatea • Asumarea responsabilităţilor	**Colaborarea** • Abilitatea de a împărtăşi propriile idei şi opinii cu partenerii de echipă • Deschiderea spre oferire şi primire de feedback constructiv • Stabilirea relaţiilor de colaborare cu toţi membrii grupului	**Flexibilitatea** • Abilitatea de a utiliza modalităţi multiple de realizare a sarcinii • Strategii variate de soluţionare a problemelor • Strategii multiple de evaluare a activităţii

Pentru evaluarea elementelor comportamentale, propunem următoarea fişă individuală:

Fişă de evaluare a elementelor comportamentale şi de atitudini

Numele şi prenumele elevului_____

Data	**Evenimentul educaţional**	**Comportamentul în timpul realizării sarcinii**	**Efortul depus pentru realizarea cu succes a sarcinii**	**Atitudini manifestate în timpul realizării sarcinii**

Pentru evaluarea produsului educațional, propunem următoarea fișă de evaluare individuală:

Fișă de evaluare a produsului educațional

Numele şi prenumele elevului_____

Data	**Evenimentul educațional**	**Contextul de înțelegere** • În ce măsură elevul înțelege esența informației prelucrate	**Utilizarea** • Abilitățile elevului de a utiliza informațiile studiate anterior la prelucrarea eficientă a altor informații	**Prezentarea** • Abilitatea de a structura logic prezentarea • Abilitatea de a menține expunerea logică a prezentării • Abilitatea oratorică

Una dintre modalitățile de acest gen este şi *portofoliul*. Se recomandă însă ca practicienii să țină cont de faptul că există o mare diferență între *"a face un portofoliu"* şi *"a învăța dintr-un portofoliu"*. Structurarea ce o propunem în continuare este menită să faciliteze procesul de identificare a priorităților pentru cei ce vor manifesta dorința de a aplica respectiva modalitate complexă de activitate.

• **Ce este *portofoliul*?** *Portofoliul* este o tehnică care presupune stocarea sistemică, funcțională, progresivă şi constructivă a unui şir tematic de materiale elaborate, realizate, selectate, acumulate, perfecționate de elev într-o perioadă anumită de timp. Această tehnică flexibilă stimulează creativitatea, ingeniozitatea, perseverența şi originalitatea elevilor şi oferă oportunități excelente pentru combinarea reuşită a activității individuale cu activitatea colectivă (portofoliul poate fi realizat de fiecare elev în mod individual sau de grupuri de elevi, organizîndu-se regulat cu întreaga clasă discuții şi microşedințe de analiză a lucrărilor elaborate). Portofoliul – o metodă eficientă atît din punctul de vedere al învățării cît şi al autoorganizării şi autoevaluării procesului educațional – poate fi folosit şi ca tehnică de evaluare a progreselor elevilor de către cadrele didactice. Acesta le este extrem de util şi părinților, deoarece le oferă o viziune netradițională asupra progreselor educaționale ale copiilor şi posibilități de implicare activă în procesul de investigație inițiat de ei, favorizînd astfel cooperarea între profesori, părinți şi elevi.

• ***Cine va contribui la completarea portofoliului?*** Elevii sînt cei care vor decide asupra structurii şi completării periodice a portofoliului. În anumite cazuri (mai ales la primele etape de lucru) se recomandă ca elevii să fie ajutați de cadrul didactic în structurarea secțiunilor portofoliului şi completarea inițială a acestuia. Pe parcurs, gradul de independență acordat elevilor avansează. Materialele stocate anterior sînt supuse sistematic unor revizuiri critice de elev cu scopul de a compara cunoştințele, viziunile, atitudinile de la etapele anterioare cu cele formate după prelucrarea unor informații suplimentare, asigurîndu-se astfel un progres continuu în abordarea tematicii alese. După aceste proceduri elevul decide ce componente ale portofoliului urmează a fi modificate, completate, păstrate ca elemente de arhivă şi ce elemente pot fi excluse. Este foarte important să se creeze condiții optime pentru realizarea unor schimburi informaționale între autori, ceea ce influențează benefic procesul de perfecționare a portofoliilor.

• **Ce vor include elevii în portofoliu?** Se recomandă să stimulăm creativitatea elevilor în completarea portofoliului. La faza inițială însă le putem oferi o anumită consultanță referitor la structura şi materialul ce urmează a fi inserat. Pentru completarea unui portofoliu pot fi recomandate următoarele componente:

– argumente în favoarea tematicii alese;
– obiective de autoperfecționare;
– proiectul activităților de autoperfecționare;
– întrebări, probleme posibile, proiecte de cercetare;
– schițe, diagrame, hărți semantice, contururi;
– date statistice, curiozități, elemente umoristice referitoare la tematica abordată;
– referate, rezumate, chestionare elaborate de elevi;
– fotografiile elevilor în momentul cînd încep lucrul asupra portofoliului şi în momentul finalizării acestuia (de obicei, la sfîrşit de an şcolar);
– fotografii realizate de elevi, decupări din reviste, informații selectate prin Internet;
– schițe, eseuri tematice în progres, desene în progres;
– liste bibliografice (cărți citite şi care urmează a fi citite etc.);
– comentarii cu referințe la cărțile citite;
– lista persoanelor cu care elevul a realizat un schimb informațional privind cărțile citite;
– reflecții ale diferitelor personalități asupra problemelor abordate în portofoliu;
– probe de evaluare realizate de elevi;
– feedback oferit de colegi, cadre didactice, părinți etc.;
– analize, critici profesionale referitoare la subiectul abordat;
– cercetări efectuate de elevi, descrierea metodolo-

giilor aplicate în realizarea sarcinilor de investigare, rezultatele şi concluziile acestora;
- lista progresivă a cunoştinţelor acumulate şi a abilităţilor dezvoltate pe parcursul realizării sarcinii;
- fixarea luării de atitudine şi a argumentelor ce au condus la formarea unor asemenea atitudini;
- reflecţii personale asupra subiectului;
- auoevaluarea activităţii educaţionale (cu argumente), fişe care ar indica dinamica de voluţie a elevilor în domeniul investigat, rapoarte de autoevaluare finală, scheme comparative, grafice etc.

- ***Ce abilităţi dezvoltă tehnica portofoliul?***
- de a-şi proiecta propriul proces de perfecţionare continuă;
- de a formula întrebări;
- de a se documenta şi de a procesa informaţia;
- de a gîndi independent;
- de a realiza comunicări pe baza subiectului abordat;
- de a prezenta argumentat punctul său de vedere;
- de a perfecţiona continuu propriile realizări;
- de a colabora cu alţii în scopul realizării unor performanţe comune;
- de a se autoorganiza;
- de a lua decizii;
- de a finaliza o sarcină de lucru academic;
- de a prelucra constructiv feedback-ul oferit de diverse persoane;
- de a se autoevalua constructiv.



Pentru a nu transforma munca într-o corvoadă şi a nu distruge interesul elevilor pentru tehnica respectivă, le vom permite să-şi aleagă ei singuri structura dorită şi nu vom abuza în exigenţele noastre faţă de structurile care "ar trebui" să le conţină un portofoliu. Probabil, unii elevi nu vor dori să îşi proiecteze activităţi sofisticate, ci vor prefera să acumuleze informaţii cu referinţă la propriul lor proces de învăţare. Vom ţine cont de doleanţe şi le vom stimula aspiraţiile, oferindu-le oportunităţi de a reveni periodic şi creativ asupra materialelor stocate, stimulînd astfel un eficient proces de învăţare şi autoevaluare.

Problema evaluării este controversată. Doctrinele educaţionale radicale presupun chiar renunţarea la modelele de evaluare exterioară şi crearea condiţiilor optime pentru ca fiecare elev să îşi construiască propriul sistem evaluativ. Este o ipoteză ce adună în jurul său atît susţinători cît şi oponenţi. Credem că şi în spaţiul nostru educaţional vor apărea materiale constructive referitoare la identificarea modalităţilor de eficientizare continuă a evaluării. În acest context, ar fi extrem de utilă implicarea mai activă a practicienilor în polemicele conceptuale ale teoreticienilor.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Airasian, P., *Classroom Assessment,* McGraw-Hill, Inc., New York, 1994.
2. Bridges, L., *Assessment: Continuous Learning,* The Galef Institute, Los Angeles, 1995.
3. Clarke, P, *Comunităţi de învăţare: şcoli şi sisteme,* Editura Arc, Chişinău, 2002.
4. Corte, E.; Weinert, F., *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*, New York, 1996.
5. Davitz, J.R.; Ball, S., *Psihologia procesului educaţional,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1991.
6. Dewey, J., *Fundamente pentru o ştiinţă a educaţiei,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1992.
7. Gorincioi, V., *Aplicarea metodei portofoliului clasei în educaţia ecologică a elevilor,* în *Didactica Pro...*, nr. 6 (16), 2002.
8. Huberman, A. M., *Cum se produc schimbările în educaţie: contribuţie la studiul inovaţiei,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.
9. Neacşu, I., *Instruire şi învăţare,* Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990.
10. Tuijman, A., C., *International enciclopedia for adult education and training,* New York, 1996.
11. Worthen, B. R; Sanders, J. R; Fitzpatrick, J. L., *Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*, Longman Publishers USA, New York, 1997.

"Toți egali, toți diferiți".

Pledoarie pentru o şcoală a diversității

"Toți egali, toți diferiți", sună deviza Consiliului Europei. Ne dorim o societate democratică în care orice individ – indiferent de rasă, sex, condiție socială sau orice ar putea desemna o situație specială – să aibă posibilitatea de a-şi pune în valoare maximumul de potențial.

Schimbările la nivel social reclamă în ultima vreme modificări complexe şi la nivelul perspectivei asupra problemelor educației. Deşi nu de puține ori factorii implicați în problemele educației (părinți, profesori, elevi, comunitate) au reclamat încălcarea drepturilor omului şi ale copilului, în special, măsurile eficiente întîrzie să apară. România este un caz deosebit în ce priveşte adeziunea la valorile modernității – deopotrivă capitalism şi democrație, această adeziune fiind deseori pur formală.

Şcoala, în forma ei actuală, este criticată vehement: i se reclamă discontinuitatea între treptele şi nivelurile de învățămînt, conținutul programelor extrem de încărcat, problemele la nivelul sistemului de evaluare şi inegalitatea şanselor de reuşită socială şi profesională a absolvenților; rigiditatea la nivelul proiectării didactice şi slaba receptivitate a cadrelor didactice față de metodele moderne de învățare, barierele de comunicare între factorii implicați în procesul de învățămînt (elevi, profesori, manageri şcolari, părinți etc.). Specialiştii caută soluții, părinții se implică în problemele şcolii, comunitatea sprijină şcoala; cu toții încearcă "reformarea învățămîntului". Dar lucrurile nu evoluează aşa cum s-ar dori. În practică încă se utilizează metodele tradiționale. Schimbările întîrzie să apară, deşi cei implicați par să fie deschişi la noile idei: globalizare, interdisciplinaritate, continuitate între nivelurile şi treptele şcolare.

Aşadar, ce-i de făcut? O schimbare a principiilor la nivelul învățămîntului românesc pare a fi răspunsul: egalizarea şanselor de reuşită, caracterul deschis al sistemului de învățămînt, optimizarea raportului între cultura generală şi cultura de specialitate, democratizarea învățămîntului. În virtutea acestor principii, specialiştii propun *şcoala pentru diversitate*. O asemenea şcoală s-ar părea că răspunde cerințelor unei societăți democratice avînd în vedere că scopul educației este *"acela de a delimita şi susține un spațiu cultural la care să aibă acces toate persoanele indiferent de rasă, sex, deficiență sau orice altă circumstanță ori situație specială"* [1, p. 192].

Şcoala pentru diversitate pune în centrul atenției *"persoana umană ca ființă originală, unică şi irepetabilă"* [Melero, 1998, apud 1, p. 192], oferind posibilitatea cunoaşterii strategiilor necesare rezolvării problemelor zilnice de viață, învățarea toleranței şi a respectului pentru diferențele dintre indivizi. În noile condiții, învățarea înseamnă implicare activă, elevii se ajută reciproc, iar profesorii sînt oricînd un sprijin real pentru aceştia.

Aceste idei – moderne pentru învățămîntul românesc – nu sînt chiar originale. Continuînd tradiția vechilor greci în domeniul educației, John Dewey, filozof american, oferă fundamentul acestor concepții. De la el porneşte ideea că şcolile publice (de stat) reprezintă piatra de temelie pentru politica şi practica educațională a unei societăți. Prin aceste şcoli, elevii şi studenții unei națiuni au acces la educația necesară pentru dezvoltarea personală şi vitalitatea socială. O societate democratică este una organizată astfel încît structurile sociale, aşteptările şi obiceiurile sale se bazează pe *experiența şi contribuția tuturor membrilor săi*; este o societate în care tradițiile sînt continuu îmbogățite o dată cu experiența generată de condițiile contemporane; este o societate care are grijă să nu se izoleze, ci dimpotrivă, să rămînă deschisă la nevoile şi interesele vecinilor săi, care acum înseamnă întregul glob.

Aşadar, şcoala pentru diversitate satisface dezideratele societății contemporane punînd, în centrul atenției *ființa umană*, unică, fără însă a neglija aspectul social al problemei; individul este membru al societății, iar societatea încearcă să integreze fiecare individ – chiar şi persoanele cu cerințe educative speciale (persoane cu deficiențe senzoriale, fizice, intelectuale, defavorizate din punct de vedere socioeconomic şi cultural etc.) – în medii educative şi de viață cît mai apropiate de cele normale ale unei comunități [4, p. 194]. Şcoala, spunea John Dewey, ar trebui să reprezinte viața, iar educația să fie un proces care se desfăşoară pe tot parcursul ei. Factorii implicați în actul educativ sînt: *"o ființă imatură, încă nedezvoltată şi anumite scopuri, sensuri, valori sociale încorporate în experiența matură a adultului. Procesul educativ constă în interacțiunea legitimă a acestor forțe"* [3, p. 67].

Dacă şcoala tradițională priveşte elevii ca pe nişte ființe care nu ştiu nimic, adultul fiind cel care deține întregul adevăr, în şcoala pentru diversitate elevii se implică în învățare, devin exploratori sub îndrumarea profesorilor, într-un mediu creat de aceştia din urmă.

Chiar şi simpla aranjare a mobilierului clasei tradiționale predispune la ascultare pasivă: *"rîndurile de bănci inestetice, plaste într-o ordine geometrică, îngrămădite pentru a rămîne cît mai puțin spațiu pentru mişcare (...)"* [3, p. 101].

În orice societate democratică însă, individul este important din cel puțin două motive: (1) propriul potențial merită să se dezvolte şi (2) fiecare membru este semnificativ din punctul de vedere al contribuției individuale la dezvoltarea acelei societăți. De precizat că societatea este mai mult decît suma indivizilor, semnificative fiind relațiile reciproce dintre indivizii componenți. În şcoala pentru diversitate (şcoala fiind *"o societate embrionară"*, *"o comunitate în miniatură"*, cum spune John Dewey) elevii învață modele de interacțiune bazate pe egalitatea partenerilor, toleranța şi acceptarea, respectul pentru unicitatea celuilalt, cooperarea. Aceste principii sînt în contradicție cu şcoala tradițională unde *"ajutorarea unui copil de către altul a devenit un delict şcolar"* [3, p. 92].

Dacă şcoala însăşi este viața, iar copilul este *"ființa imatură"* (cu potențial de creştere) ne putem întreba o dată cu Dewey cui aparține scopul educației? Copilului sau adultului?

Scopul, pentru a fi eficient, trebuie, în primul rînd, să țină cont de *"resursele şi dificultățile"* situației existente. Este anormal să concepem procesul educativ pentru situații ideale, fără a ține cont de condițiile concrete în care se desfăşoară acest proces. Ce s-ar putea întîmpla, de exemplu, dacă în cazul unor copii cu cerințe educative speciale nu am ține cont de "resursele şi dificultățile" situației? Am încălca în mod sigur dreptul fiecărui copil la educație. Scopul trebuie să sugereze astfel mediul adecvat pentru exersarea capacităților elevilor, în funcție de situația concretă; el se va adresa satisfacerii "nevoilor lăuntrice" ale celui educat.

În al doilea rînd, scopul trebuie să prefigureze *activități concrete* şi să nu se oprească la simpla sa formulare; în virtutea acestei idei, scopul se dovedeşte a fi flexibil, putînd suferi modificări *"în funcție de circumstanțele în care acționează"* [2, p. 91].

Şi nu în ultimul rînd, scopul trebuie să pregătească *dezvoltarea activităților ulterioare*.

Dar pentru ca aceste scopuri să se dovedească eficiente este nevoie de efortul conjugat al tuturor celor implicați în procesul educativ: elevi, profesori, familie, conducerea şcolii etc.

Profesorul, în şcoala tradițională, este considerat autoritatea, deținătorul adevărului pe care trebuie să-l împărtăşească şi elevilor. "Imaturitatea copilului" este pusă în contradicție cu "experiența matură a adultului". În acest caz, soluția ar fi crearea mediului propice pentru dezvoltarea, orientarea intereselor copilului, şi nu exagerarea rolului interesului şi a posibilităților de moment ale acestuia, lăsîndu-l la voia întîmplării. Astfel, o sarcină a educatorului este psihologizarea materialului de studiu, adică prezentarea materialului într-o formă accesibilă fiecărui elev, pentru ca acesta să devină motivat pentru procesul educativ. Profesorul din şcoala pentru diversitate este deschis dialogului şi îşi oferă sprijinul pentru fiecare dintre elevii săi. În acest fel, şcoala poate deveni un mediu stimulativ, iar integrarea copiilor cu cerințe educative speciale este posibilă.

Dacă prin diferitele discipline de învățămînt, realitatea este prezentată fragmentat în şcoala tradițională (în contradicție cu abordarea interdisciplinară), înlăturarea acestui neajuns este posibilă. Cum?

"Să abandonăm noțiunea de obiect de studiu ca ceva fix şi gata elaborat în sine, desprinsă de experiența copilului; (...) în acest caz ne vom da seama că copilul şi curriculumul sînt numai două limite care definesc un singur proces" [3, p. 71]; *"legați şcoala de viață şi toate studiile vor fi neapărat corelate"* [3, p. 131]. Profesorul va căuta acel mod de predare încît problemele specifice unei discipline de învățămînt să devină parte a experienței copilului. Astfel, se poate înlătura neajunsul "risipei în educație", adică *"imposibilitatea de a-şi utiliza în interiorul şcolii experiențele pe care le dobîndeşte în afara acesteia (...) în timp ce el nu poate să aplice în viața zilnică ceea ce învață în şcoală"* [2, p. 123].

Pentru a deveni capabil de aceste competențe, profesorul şcolii pentru diversitate trebuie să depăşească şi neajunsurile pregătirii pentru această profesie. Dacă şcoala normală pregătea persoanele *cum* să predea – din păcate, astăzi, multe şcoli normale nu mai oferă o bază solidă nici pentru *cum,* nici pentru *ce* să se predea – universitățile pun accent pe *ce* să se predea (cu oarecare indiferență pentru *cum* se predă). Profesorul – mai ales cel ce lucrează cu persoane cu cerințe educative speciale – trebuie să învețe să valorifice la maximum potențialul de care dispune elevul, interesele şi experiențele pe care le aduc "din casă şi din viață". Şcoala pentru diversitate doreşte un profesor pregătit drept sursă de experiență pentru copil şi "un gen de cercetător interesat de resursele existente în comunitate care pot fi exploatate în actul învățării şi de posibilitățile prin care mijloacele de învățămînt pot fi corelate cu aceste resurse" [Rivas Flores, apud 1, p. 195].

Nici *relația profesor – elev* nu mai poate fi doar o relație de supunere şi ascultare pasivă din partea elevului. Dacă profesorii sînt organizatori, animatori ai activității copilului, copiii devin participanți activi şi co-participanți la propriul proces de formare. Această modernizare a relației pedagogice va avea efecte şi asupra climatului afectiv din şcoală, cu puternice valențe motivaționale.

În şcoala pentru diversitate şi *relația cu comunitatea* se schimbă: şcoala se integrează şi se implică activ în viața comunitară, iar copiii sînt socializați şi integrați, la rîndul lor, în comunitate. Astfel, orice individ se poate

manifesta liber în relaţiile cu ceilalţi, poate fi el însuşi, iar societatea îşi va putea recupera investiţiile făcute. Astfel, copiii îşi pot depăşi condiţia de "sclavi", adică de persoane care repetă ideile altora – după cum ne aminteşte John Dewey citîndu-l pe Platon [3, p. 97].

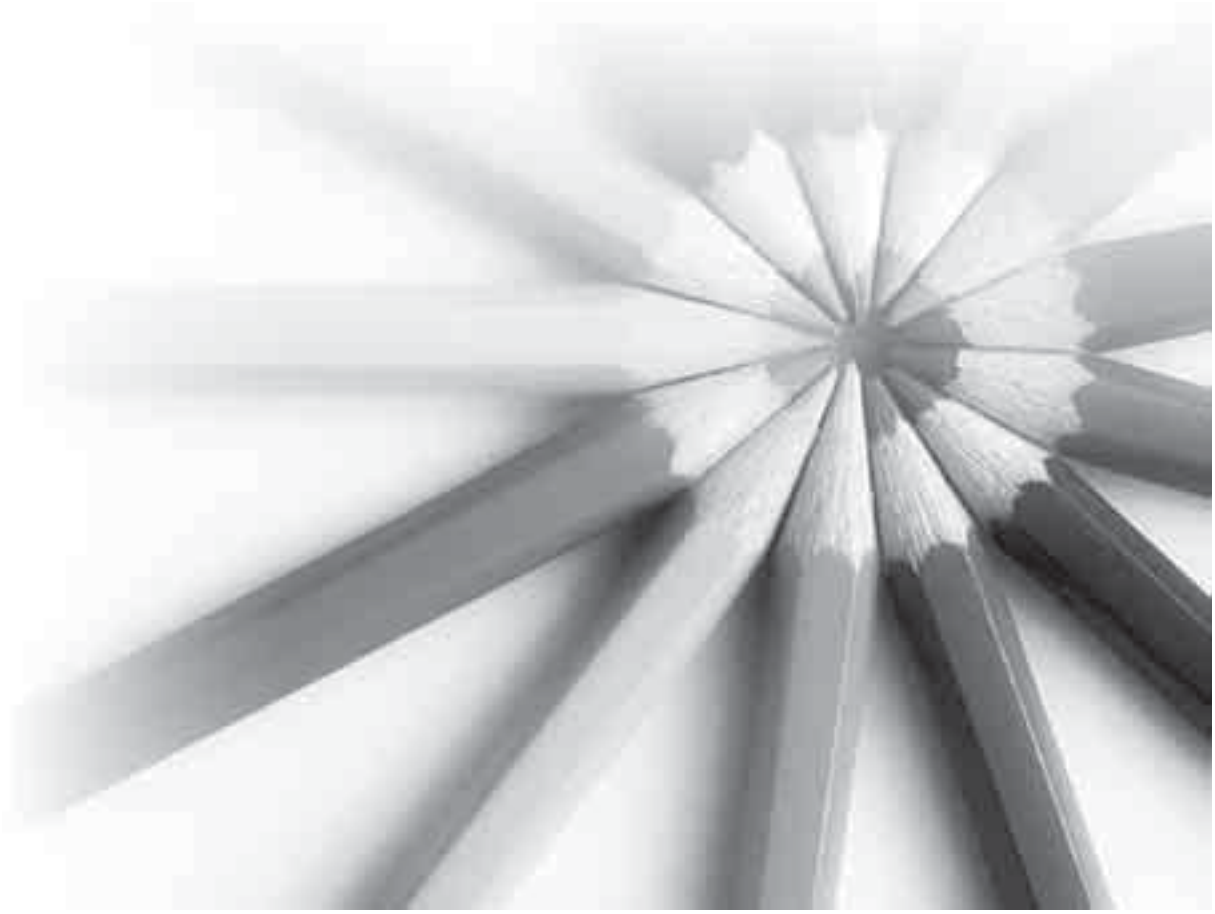
În concluzie, şcoala trebuie să devină locul unde copilul trăieşte, locul unde el acţionează, pentru că *"în momentul în care copilul acţionează, se individualizează; ei încetează a mai fi o masă şi devin fiinţe distincte cu care sîntem obişnuiţi în afara şcolii, în familie, acasă, pe terenul de joacă şi în cartier"* [3, p. 102].

Iată dezideratul şcolii pentru diversitate.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1 Cozma, T., (coord.), *O nouă provocare pentru educaţie: interculturalitatea*, Editura Polirom, Iaşi, 2001.
2. Dewey, J., *Democraţie şi educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972.
3. Dewey, J., *Trei scrieri despre educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
4. Neamţu, C.; Gherguţ, A., *Psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
5. Popovici, D. Vl., *Elemente de psihopedagogia integrării*, Editura Pro Humanitate, Bucureşti, 1999.

Simona EFTIMIE,
Universitatea Petrol-Gaze, Ploieşti



Educația interculturală



Sorin **CRISTEA**

Universitatea București

Educația interculturală constituie o nouă realitate socială, extrem de complexă, reflectată şi la nivelul *teoriei pedagogice*. Putem identifica trei perspective de analiză a educației *interculturale* ca: 1) *dimensiune particulară a educației*, concretizată la nivel de conținuturi pedagogice specifice; 2) *principiu de politică a educației*, angajat la nivel de proiectare *curriculară*; 3) *trăsătură generală a educației*, dezvoltată la nivel contextual.

1) Ca dimensiune particulară, *educația interculturală* poate fi integrată în "*noile educații*" pe care *UNESCO* le consideră "răspunsuri la problematica lumii contemporane". Spațiul său de acțiune este identificat, încă din anii 1970, în cadrul *educației internaționale* ("educației în perspectivă internațională" sau "pentru înțelegerea internațională"). Obiectivul general al *educației internaționale* – "dezvoltarea sensului responsabilității sociale şi al solidarității cu grupuri defavorizate" – este specificat prin mai multe conținuturi care includ ***educația***: *pentru drepturile omului, pentru democrație şi civism, pentru pace şi dezarmare, pentru toleranță, pentru dezvoltare; pentru mediu*; ***interculturală*** (vezi Pierre Dasen; Christiane Perregaux, Micheline Rey, *Educația interculturală. Experiențe – politici – strategii*, Editura Polirom, Iaşi, 1999, pag.146, 147, subl.ns.).

Conținutul educației interculturale este determinat social la două niveluri de referință, care privesc anumite fenomene şi tendințe ale *lumii contemporane*, abordate în sens *restrîns* şi în sens *larg*.

a) În *sens restrîns*, *educația interculturală* urmăreşte "tratarea pedagogică a unei realități eterogene confundată inițial cu şcolarizarea copiilor migranților", reinterpretată ulterior pe baza noțiunii de *diversitate*. *Eterogenitatea* devine *norma* care implică recunoaşterea, în cadrul aceleiaşi societăți, a mai multor *culturi*: regionale, profesionale, a generațiilor, a claselor sociale, a grupurilor şi comunităților etc. Este accentuat un aspect al *interculturalității*, pe fondul "unei pedagogii care permite înțelegerea, pe cale cognitivă, a fenomenelor de interdependență între populațiile din Nord (țările industrializate) şi cele din Sud (țările lumii a treia)". Educația *interculturală* apare ca "educație a dezvoltării" sau ca "educație a solidarității internaționale" (vezi G. et J. Pastiaux, *Précis de pédagogie*, Edition Nathans, Paris, 1997, pag.104, 105).

b) În *sens larg*, *educația interculturală* reflectă, în plan pedagogic, complexitatea raporturilor, proprii societății postmoderne (postindustriale, informaționale), între tendința *promovării globalizării* şi cea a *respectării comunităților teritoriale* şi *locale*. Fenomenele de anvergură, afirmate la granița dintre secolul XX-XXI (mobilitatea profesională, expansiunea democrației, extinderea informatizării construcția spațiului politic european. etc.), au determinat o nouă viziune asupra *interculturalității*, interpretată ca *un mod general* de abordare a realității sociale şi educative, "de analiză şi de înțelegere a problemelor legate de *alteritate* şi de *diversitate culturală*" (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, deuxičme édition, Editions Nathan, Paris, 1998, pag. 583).

În *concluzie*, *conținuturile educației interculturale* nu pot fi reduse la cele ale educației *compensatorii*, ale unei discipline şcolare sau ale cursurilor de limbă şi cultură de origine destinate elevilor emigranți. *Educația*

interculturală "se adresează tuturor elevilor autohtoni sau emigranți, căutînd să-i responsabilizeze la respectarea diversității, toleranță, solidaritate". Aceste valori *generale* conferă educației intereculturale *specificitate* (vezi Pierre Dasen; Christiane Perregaux, Micheline Rey, op.cit., pag.38, 39).

În plan *metodologic*, educația *interculturală* se deosebește de educația *multiculturală* sau *pluriculturală*, care *descriu* static fenomenul diversității culturale, îndeosebi prin *juxtapunerea* culturilor. *Educația interculturală* dezvoltă o viziune dinamică, bazată pe *analiza interacțiunii* culturilor, în diferite contexte sociale, determinate *macro* și *microstructural*.

2) Ca *principiu de politică a educației*, angajat la nivel de proiectare *curriculară*, educația *interculturală* propune un nou cadru *normativ* care reorientează activitatea pedagogică "de la *etnocentrism* la *alteritate*", de la *monodisciplinaritate* spre *inter* și *transdisciplinaritate*.

a) Reorientarea activităților pedagogice, de la *etnocentrism* la *alteritate*, oferă proiectării *curriculare* noi resurse de dezvoltare continuă. Ca "fenomen generalizat la toate culturile și la toți indivizii", *etnocentrismul* trebuie să elimine tendințele negative (de depreciere a altui individ sau grup, a altei comunități sociale și culturale) și să valorifice resursele pozitive care asigură *identificarea* (prin securizarea adeziunii la grup, comunitate etc.). La nivel școlar, intervine un model pedagogic bazat pe întîlniri *interculturale* (mediate de profesor) favorizînd "o conștientizare a structurilor propriului sistem care nu se poate realiza decît prin frecventarea celor care nu fac parte din același sistem: persoane de sex opus, grupuri de vîrstă diferită, etnii și culturi diferite". Printr-o proiectare de calitate se asigură trecerea de la *etnocentrism* spre *alteralitate* într-o relație firească trăită în cotidian, în mediul pedagogic al clasei, la nivel școlar (*formal*) dar și extrașcolar (*nonformal*) – idem, vezi pag.115-119).

Corelarea celor două obiective – *identitatea* personalității/produs al *etnocentrismului* și *comunicarea pedagogică interculturală/*produs al *alterității* – constituie o misiune pedagogică extrem de dificilă. Realizarea sa depinde de capacitatea mediului școlar, în general, a profesorului în special, de construire a structurilor socioculturale ale învățării, ca resursă de dezvoltare psihică durabilă (vezi L.S.Vigotski, *Opere psihologice alese*, vol.1,2 EDP, 1971, 1972).

În consecință, activitățile didactice proiectate vor angaja logica abordării *interculturale* nu doar la nivelul unei discipline anume – "care prezintă riscul stereotipiei și stagnării culturale" – ci printr-o "pedagogie diferențiată în care se ține cont de cunoștințele anterioare și de particularitățile fiecărui elev" (Pierre Dasen; Christiane Perregaux, Micheline Rey, op.cit pag.121-122).

b) Reorientarea activităților pedagogice, de la *monodisciplinaritate* spre *inter* și *transdisciplinaritate*, exprimă chiar o cerință fundamentală a proiectării *curriculare* pe care abordarea *interculturală* a educației o susține în mod obiectiv. Paradigma *monodisciplinară*, considerată "egocentristă și liniară", este înlocuită de cea *interdisciplinară*, bazată pe interacțiunea a două modele culturale complementare la nivel de cunoaștere științifică și de acțiune socială. În perspectiva afirmării societății informaționale, se va extinde paradigma *transdisciplinarității*, dezvoltată ca atitudine și manieră de abordare *interculturală* a tuturor materiilor școlare și universitare (nu numai a celor care oferă deschideri imediate: istoria, geografia, filozofia, științele socio-umane, limbile străine etc.).

Proiectarea curriculară bazată pe resursele *interculturale* are ca *obiectiv* general realizarea unei *învățări globale* care implică "transmiterea unei viziuni *globale* asupra lumii și educarea capacității de a judeca și acționa personal într-o perspectivă *globală*, la toate nivelurile formării (idem, pag.161). *Structura* sa, deschisă spre toate treptele, materiile și *formele* de instruire, este *bidimensională*, valorificînd atît *conținuturile organizate* ale educației *interculturale* cît și *experiența* de viață a elevilor și a comunităților.

3) Ca *trăsătură generală a educației*, dezvoltată la nivel contextual, *educația interculturală* are o arie de manifestare variabilă în raport de condițiile existente într-un spațiu și timp pedagogic determinat istoric (vezi Sorin Cristea, *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*, Grupul Editorial Litera/Litera Internațional, Chișinău, București, 2003, pag. 97-102).

În orice context, *educația interculturală* poate oferi soluții viabile pentru rezolvarea tensiunilor existente în sistemele (post)moderne de învățămînt între *valorile* pedagogice de tip: *național – internațional, local – global, singularitate – universalitate, identitate – alteritate*. Este o nouă provocare angajată la nivel *teoretic* și *practic*, în contextul societății informaționale.

La nivel *teoretic*, educația *interculturală* reflectă resursele superioare ale *culturii* situate la intersecția dintre valorile generale și specifice, științifice și estetice, tehnologice și morale, politice și religioase, intelectuale și psihofizice, realizabile într-un cadru diversificat, *formal* și *nonformal*, dar și *informal*.

La nivel *practic*, educația *interculturală* asigură extinderea și aprofundarea zonei care susține *proiectarea curriculară a instruirii* la intersecția dintre *conținuturile culturii* universale și naționale și *experiențele socioculturale* ale fiecărei comunități.

În *concluzie*, *educația interculturală* trebuie înțeleasă ca o resursă fundamentală de dezvoltare durabilă a fiecărei personalități umane, în contextul unei *societăți deschise,* informatizate, democratice.

Summary

The current edition of the journal is dedicated to the intercultural education. The Republic of Moldova is a multicultural country and the interethnic harmony is a desideratum which can be achieved by an adequate educational policy as well.

There are several schools invited to participate in the **CV** column: (High Schools like "Mircea Eliade", "Nicolai Gogol", "Petru Movilă", "Vasil Levski", high school nr. 2 from Vulcăneşti, School nr. 15 from mun. Chişinău and Moldo-Turkish high school). All these schools participated in a mini-straw vote in which were asked to communicate about how the intercultural education is realized in the above mentioned institutions.

The **QUO VADIS?** column starts with fragments from the round table "School and the new approaches to the intercultural dialog". Representatives of the national minorities' communities from the Republic of Moldova, experts in the field, teachers and school managers have participated in this event, discussing about the communities' role in the intercultural education and in establishing a more tight connection with the school through some common projects.

Constantin Cojocaru and Natalia Şevciuc have emphasized in the "School and interethnic community" column the fact that intercultural education should combine harmoniously with the civic and moral-spiritual education.

In the "Motives and advanced facilities for students of Romanian as a Second language for studying Romanian Language and Literature" Silvia Posternac has described the results of a comparative research done in the Russian school from Ştefan-Vodă and in "Bathory Istvan" Magyar high school from Cluj-Napoca. Tatiana Socolov, in her "The role of tolerance in solving the community problems" article, outlined the fact that the major problems of the community can be solved more efficiently if all its members get involved and it does not matter what ethnic group people represent.

In the **EX CATHEDRA** column there were included several teaching materials on the intercultural education, starting with general aspects of the domain by Svetlana Rusnac and Demri Shaol (Israel), continuing with intercultural education exigencies by Constantin Cucoş (Iaşi) and ending with the problems on social integration of the co inhabitants of different ethnic groups through education, by Vlad Pâslaru. In his article "The Death of Pedagogy?", Emil Stan (Ploieşti) promotes a new vision of educational process.

The **RUBRICA EDUCATORULUI** column comes with two interesting articles: "The art of gestioning your feelings – a challenge for the modern education" by Luminița Iacob (Oradea) and "Father's Love" by Gabriel Albu (Ploieşti), the last one emphasizing the Father's role in Children's education.

The **MAPAMOND PEDAGOGIC** column does also respect the thematic of this issue, offering two articles about the intercultural education in Ecuador by Iulia Caproş and the second one - about the activity of the "Variants – Intercultural Education" project from Czech Republic, by Svetlana Korolevski.

In the **DOCENDO DISCIMUS** column a variety of materials have been included, having an applicational character: "Learning with the computer – a way of learning Romanian language efficiently" by Tatiana Gheorghiță; "Stimulating the analogical thinking in teaching mathematics" by Constantin Chiciuc; "The role of the guiding-monitor in the Universities" by Liliana Vicol.

RETROSPECTIVE PEDAGOGICE column contains the article "The up-to-date of John Dewey: Educational rereading in the "Schools of tomorrow" by Mihaela Suditu (Ploieşti), in which the work of the American pedagogue is being analyzed.

The **READING AND WRITING FOR CRITICAL THINKING** column contains articles on critical thinking development from the two perspectives: theoretical and practical. From the first category:" Applying the RWCT techniques. Solutions for some action type problems" by Ludmila Ursu; "Communication competences development for ESL students through the problem-situation", by Angela Solcan; "Conflict Solving", by Anatol Negruță; "The prospective approach of the educational evaluation process", by Oleg Bursuc; "All equal, all different. Pleading for a School of Diversity", by Simona Eftimie. In the second category are: "A dairy page: an evocation of a personal experience", by Tatiana Cartaleanu; "Associate!", by Olga Cosovan; "Refining Critical Thinking and Writing Skils", by Luminița Tiuliuliuc; "Clustering-as an efficient and motivational technique. Applications for teaching basic mathematics", by Tatiana Rusuleac.

In our permanent **DICȚIONAR** column by Sorin Cristea (Bucureşti) you can find multiple explanations of the *intercultural education* notion.

Aşteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depăşească cinci pagini, dactilografiate la două rînduri.
Redacția nu recenzează şi nu restituie materialele nepublicate.
Responsabilitatea pentru corectitudinea şi veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatarilor.
Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.