Didactica Pro...
Revistă de teorie şi practică educaţională
a C.E. PRO DIDACTICA
Nr.2(6), aprilie, 2001

Colegiul de redacţie:

Silvia **BARBAROV**
Svetlana **BELEAEVA**
Nina **BÎRNAZ**
Viorica **BOLOCAN**
Olga **COSOVAN**
Nadia **CRISTEA**
Otilia **DANDARA**
Viorica **GORAŞ-POSTICĂ**
Liliana **NICOLAESCU**
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**

Redactor:
Dana **Terzi**

Culegere şi corectare:
Maria **Balan**

Tehnoredactare computerizată:
Marin **Bălănuţă**

Design grafic:
Nicolae **Susanu**

Fotografii:
Iulian **Sochircă**

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

Revista a fost realizată cu sprijinul Fundaţiei SOROS Moldova
Înregistrată la Ministerul Justiţiei al Republicii Moldova la data de 27 octombrie 2000 cu numărul de înregistrare 89

Adresa redacţiei:
str. Armenească, 13, Chişinău 2012, Republica Moldova
Tel.: 541994, 542556, 542976
Fax: 544199
E-Mail: prodidactica@cepd.soros.md

© *Copyright* Centrul Educaţional PRO DIDACTICA

Nadia Cristea
Argument . . . 3

CURRICULUM VITAE

Corina Leca
SIEDO de la educaţie electorală la standarde în domeniul educaţiei civice . . . 4

QUO VADIS?

Nadia Cristea
Manualul şcolar – o realitate 7
Mariana Vatamanu-Ciocanu
Masa rotundă: Funcţiile şi problemele manualului şcolar . . . 9
Dana Terzi
"Sînt de părerea că nici curriculumul, nici manualele nu sînt perfecte ..."
Interviu cu dna Ludmila Stepan şi dl Eugen Coroi . . . 18

EVENIMENTE C.E.P.D.

Viorica Goraş-Postică
Lansarea primei cărţi din colecţie . . . 22
Dezvoltarea profesională a autorilor de manuale . . . 25

PONDEROSA VOX

Xavier Roegiers
Manualul şcolar şi formarea competenţelor în învăţământ . . . 29

MAPAMOND PEDAGOGIC

Cho Nan-Sim
Industria de manuale a Coreii de Sud: realizări şi perspective . . . 38

EX CATHEDRA

Viorica Goraş-Postică
Curriculumul şi manualul şcolar . . . 42
François-Marie Gerard, Xavier Roegiers
Evaluarea manualului de literatură: rigorile unui demers în serviciul plăcerii de a scrie . . . 47
Galina Gavriliţă
Unele meditaţii cu referire la noua generaţie a manualelor de istorie . . . 52
Igor Povar
Termodinamica chimică în programa şcolii de cultură generală şi curriculumul liceal de chimie . . . 53
Tatiana Iacubiţchi
Manualul şcolar – instrument de lucru pentru elev . . . 55
Otilia Dandara
Afirmarea accepţiei moderne a conceptului de manual şcolar: retrospectivă istorică . . . 57
Maria Vasiliev
M.Eminescu – recenzent de manuale şcolare . . . 59

DOCENDO DISCIMUS

Pavel Cerbuşcă
Manualul şcolar din perspectiva formării competenţelor . . . 62
Valentina Lungu
Manualul între pro şi contra . . . 64
Ala Bujor
Confesiune . . . 66
Constantin Cojocaru
Argument în susţinerea manualelor alternative . . . 67
Adela Scutaru
Seturile didactice la economie: o reflecţie despre realitatea din jur . . . 68

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Nicolae Creţu
De ce gîndirea critică? . . . 70
Alvina Grosu
Ce stă la baza strategiilor ce dezvoltă Gîndirea Critică sau Fundamentele teoretice ale Programului L.S.D.G.C. . . . 72
Tatiana Cartaleanu
Lectura împotrivă . . . 74
Olga Cosovan
Tehnicile lectură şi scriere pentru dezvoltarea gîndirii critice în investigaţie . . . 78
Serghei Lîsenco
Despre artă cu ajutorul spiritului critic . . . 80
Diana Raileanu
O lecţie de ştiinţe în clasa a II-a: Mediile de viaţă ale animalelor . . . 82
Maria Vleju
Reflecţii despre training-ul "Iniţiere în metodologia L.S.D.G.C." . . . 83

DICŢIONAR

Sorin Cristea
Manualele alternative . . . 85

EX LIBRIS
cu Rodica David . . . 48

SUMMARY . . . 87

AUTORII NOŞTRI . . . 88

Nadia **CRISTEA**



Argument

Acum zece ani, fiind pe băncile universităţii şi asistînd la progresul tehnic în desfăşurare, deseori mă surprindeam discutînd cu colegii despre ziua de mîine. Vor rezista oare cartea şi teatrul – televizorului şi calculatorului? Tradiţionalismul şi obişnuinţa din noi admitea prin abstracţie existenţa unei asemenea societăţi. Părea bizar să-ţi imaginezi cărţi şi reviste electronice sau biblioteci întregi încadrate într-un monitor de 14-16 ţoli. Astăzi retrăim aceste emoţii, invocînd probe întru păstrarea argumentelor clasice şi a spectacolelor obişnuite, pentru că asta ne este familiar. Trăim momentul năruirii propriilor iluzii, căci generaţiile sec.XXI nu vor încerca să le apere din simplul motiv că nici nu le-au cunoscut, şi apoi e mult mai dificil să susţii ceea ce-ţi este străin.

Odată ce n-am distrus cărţile babiloniene scrise pe plăci de lut, ci doar alimentăm un sentiment de respect şi admiraţie, un interes deosebit pentru generaţia care le-a creat, credem (cu tot dinadinsul) că urmaşii noştri le vor simţi nevoia şi utilitatea. Dar aşa cum *"nu putem anticipa azi ceea ce vom şti abia mîine"* (Karl Popper) ne rămîne să constatăm unde sîntem, la ce etapă ne aflăm şi ce trebuie să facem ca să întîlnim viitorul cu mai puţină frică.

Perioada de tranziţie cuprinde şi procesul de reformă a învăţămîntului acţiune, inclusiv, cel de căutare şi creare a unei noi generaţii de manuale. Oamenii sec. XX scriu manuale pentru generaţiile sec. XXI. E o realitate care puţin ne-ar îngrijora, deşi rămîne suficient loc pentru realizare şi speranţă. Problema este pentru cine le scriem; pentru un eventual politician crescut într-o atmosferă dominată de multi-media; pentru un potenţial consumator al informaţiei oferite de calculator etc.? Le scriem, poate, din convingerea că motivaţiile umane ar putea fi practic reduse la bilanţuri de cîştiguri şi pierderi şi, aşa cum există un "om economic", există şi un "om politic". Teama noastră este că un asemenea "om" exclude efectele sentimentelor, prejudecăţilor, perversiunii, altruismului, eticii, religiei ori ale valorilor culturale, deoarece le consideră incalculabile în sensul propriu al termenului. Incertitudinea continuă să accentueze îngrijorarea care apare permanent în faţa unei răscruci, pentru că apar o sumedenie de întrebări, răspunsul cărora provoacă un suspans şi este confuz. Ar fi bine să ştim dacă trebuie să scriem un singur manual interdisciplinar (de exemplu, *Fizică şi Chimie*), dacă clasele liceale cu profil real şi umanistic pot să studieze după un manual unic (de exemplu, de *Fizică*), ori este necesar să creăm un şir de manuale alternative ale căror conţinuturi trebuie să rămînă fundamentale şi să difere doar prin modalităţile de realizare a proceselor de instruire? Este prea mult pentru autorii de manuale, elevi, profesori şi chiar pentru responsabilii de la Ministerul Educaţiei şi Ştiinţei.

Probabil sub influenţa selecţiei naturale enunţată de Darwin se dezvoltă tocmai cei ce soluţionează problemele în modul cel mai activ – descoperitorii unei lumi noi şi ai unor forme noi de viaţă. Încercarea de a răspunde exigenţelor timpului, dezideratelor părinţilor, cerinţelor profesorilor, finalităţilor educaţionale – îi situează pe autori şi editori într-o lumină mai puţin favorabilă. Şi totuşi la noi manualele s-au scris şi continuă să fie scrise mai mult sau mai puţin bine. Activitatea, neliniştea, căutarea sînt esenţiale pentru viaţă, speranţă, găsire, descoperire, evaluare, îmbunătăţire, învăţare şi creare de valori, dar şi pentru veşnica eroare, pentru realizare de non-valori. S-au strecurat şi suficiente greşeli în manualele pe care le avem pe masă, dar tot ce este viu comite greşeli. Să fim sinceri cu noi înşine: manualele au acoperit un vacuum informaţional nu doar cantitativ, ci în mare parte şi calitativ. Or, viaţa unui manual nu este veşnică, ea durează doar cîţiva ani şi atunci, în acest răstimp, sîntem obligaţi să elaborăm o nouă generaţie de manuale mai bune. Ele trebuie să fie testate în clasă, evaluate de specialişti din domeniu, elevi şi profesori, altfel riscăm să educăm generaţii întregi care nu vor reuşi să surmonteze lacunele admise de noi. Şi atunci nu ne vor fi iertate nici lipsa posibilităţilor materiale, nici cea a unei experienţe în scrierea manualelor.

Rămînem în aşteptarea unui manual care să-şi îndeplinească cu rigurozitate funcţiile. Trebuie să dăm curs şi manualelor alternative, să avem preţuri rezonabile şi conţinuturi ce vor reuşi să creeze Omul, Cetăţeanul capabil să se realizeze oriunde şi oricînd.

Va dăinui un astfel de manual în sec. XXI? Preferăm să nu anticipăm, ci să sperăm că atît Elevul, cît şi Profesorul să fie cei care vor regreta mult pierderea bibliotecii din Alexandria ...

Cuvintele te învaţă, exemplele
te pun în mişcare.
Maximă cu izvor incert



CURRICULUM VITAE

S I E D O –
de la educaţie electorală la standarde în domeniul educaţiei civice



Corina **LECA**

"Titanic"-ul a fost construit de profesionişti,
Arca lui Noe a fost construită de amatori..."

Societatea Independentă pentru Educaţie şi Drepturile Omului (SIEDO) a fost înfiinţată la începutul anului 1996 de un grup de studenţi ai Facultăţii de Drept a Universităţii de Stat din Moldova care şi-au dat seama că pot contribui pozitiv la propria educaţie dacă schimbă mediul în care trăiesc (nu mutîndu-se în altă ţară, ci provocîndu-şi **concetăţenii** să se comporte **civic**). Nemulţumirea faţă de condiţiile de viaţă a fost, cazul fondatorilor SIEDO, combustibilul care a alimentat o muncă asiduă şi generatoare de schimbări pozitive atît în viaţa membrilor asociaţiei, cît şi a celor care au răspuns provocărilor.

În primul an de existenţă, SIEDO a desfăşurat seminarii pentru profesorii din satele sudice ale ţării şi din Chişinău despre principalele instrumente internaţionale în domeniul drepturilor omului. De asemenea, în preajma alegerilor prezidenţiale, am lansat un proiect-pilot "Educaţie electorală pentru tineri", în cadrul căruia au fost instruiţi 25 de profesori cu privire la drepturile şi obligaţiile alegătorilor, pentru ca să-i familiarizeze cu cerinţele respectivului eveniment pe elevii care urmau să voteze pentru prima dată. După un an de activitate, am înţeles că lumea şcolii (administraţie, profesori, elevi, părinţi) este dornică să-şi cunoască drepturile şi că acest lucru poate fi realizat cel mai eficient cu ajutorul metodelor pedagogice interactive. În baza materialelor educaţionale elaborate de Amnesty International, Citizenship Foundation din Marea Britanie, AREDDO şi SIRDO din România, SIEDO a desfăşurat lecţii despre drepturile omului, democraţie, educaţie civică în diferite instituţii de învăţămînt din ţară. Majoritatea profesorilor, metodiştilor şi directorilor care ne-au invitat şi au asistat la acele activităţi au devenit ulterior colaboratori ai programelor noastre.



Din 1997 se desfăşoară finanţări continue pentru diverse forme şi componente ale educaţiei civice. Am elaborat un ghid al educatorului în domeniul democraţiei şi drepturilor omului cu exemple de activităţi didactice pentru diferite vîrste (1998); o broşură cu activităţi destinate educaţiei multiculturale – ***Drepturile refugiaţilor*** (1999); o revistă de educaţie în domeniul drepturilor omului – ***Alternativa XXI*** (pînă în prezent au apărut 6 numere), am tradus cîteva materiale de educaţie civică produse în S.U.A. (1999), am desfăşurat zeci de seminarii pentru circa 1000 de profesori din diverse localităţi ale republicii, oferind participanţilor informaţii despre metodele, tehnicile, procedeele de predare a drepturilor omului la clasă (la orele de istorie, geografie, limba română sau alte discipline) şi, ceea ce este foarte important, încrederea în eficienţa aplicării lor (atît a cunoştinţelor, cît şi a instrumentelor pedagogice). În 1997 am încheiat Acordul de parteneriat cu Ministerul Educaţiei şi Ştiinţei, fapt ce avea să ne faciliteze ulterior introducerea în şcoli a materialelor experimentale de educaţie civică. În 1999 M.E.Ş. ne-a solicitat participarea la elaborarea curriculumului de educaţie civică pentru clasele V–IX, solicitare pe care am onorat-o cu producerea respectivului document ce se aplică, deocamdată, doar în clasa a V-a din acest an şcolar.

Seminariile desfăşurate au demonstrat faptul că învăţarea prin descoperire este eficientă nu numai în cazul elevilor, ci şi al tinerilor care doresc să modifice stilul de lucru al unor profesionişti. Nu doar participanţii la cursuri au schimbat ceva în modul lor de gîndire şi acţiune (profesională sau personală), ci şi noi. Maturizîndu-ne în văzul lor şi graţie solicitărilor lor, le-am oferit un exemplu viu al modalităţilor în care se poate obţine succes într-o perioadă zbuciumată în ceea ce priveşte valorile şi practicile sociale.

SIEDO a devenit cunoscută la nivel naţional datorită Programului "Street Law" – educaţie referitoare la lege, care a demarat în august 1998 cu sprijinul financiar al Open Society Insitute din New York şi al Fundaţiei Soros din Moldova şi cu *know how*-ul organizaţiei Street Law Inc. din Washington D.C. Datorită acestui proiect am reuşit să introducem în cursul liceal o disciplină nouă (*Noi şi Legea*), ceea ce înseamnă că atît viitorii lideri politici, cît şi cetăţenii de rînd vor avea şanse concrete să îşi cunoască şi să respecte drepturile şi obligaţiile legale dacă vor fi educaţi de profesori bine instruiţi în spiritul legii (nu doar în accepţiune juridică). Acest lucru s-a angajat să-l realizeze SIEDO prin cursurile organizate pentru autorii de materiale (pe parcursul anului 1998), pentru profesorii piloţi (în vara anului 1999), pentru formatori (în anul şcolar 1999 – 2000), pentru primii



profesori care vor preda din toamnă *Noi şi Legea* la nivel naţional (pe parcursul acestui an şcolar). Cei aproximativ 230 de profesori (autori, formatori etc.) şi 1000 de elevi (din liceele-pilot din Chişinău, Ştefan Vodă, Criuleni, Ungheni, Căuşeni şi din comuna Grozeşti), implicaţi în proiect, consideră că fac un lucru foarte util şi interesant. În prezent testăm cea de a doua variantă a manualelor şi ghidurilor pentru cele trei clase liceale şi sperăm că în luna septembrie vom pune la dispoziţia elevilor şi a profesorilor întregul set de materiale în limbile română şi rusă.

Micile, dar promiţătoarele schimbări nu au întîrziat să apară: la Grozeşti elevii l-au întrebat pe vînzătorul de îngheţată din curtea şcolii dacă are licenţă pentru activitatea pe care o prestează şi certificat de calitate al produsului pe care îl comercializează; la Criuleni şi la Ştefan Vodă elevii au vrut să ştie cum a fost elaborat regulamentul şcolii şi dacă anumite sarcini date de profesori sînt în conformitate cu el, studenţii de la Universitatea "Ion Creangă" din Chişinău (unde desfăşurăm de peste doi ani diferite activităţi didactice) poartă discuţii competente cu cei de la Facultatea de Drept a Universităţii de Stat din Moldova etc. Considerăm că am reuşit să trezim simţul de proprietate al tinerilor cărora le-am dat pentru testare noile noastre manuale. Ei (dar şi profesorii lor) nu mai consideră *Noi şi Legea* drept un produs SIEDO, ci o investiţie proprie (întrebări, informaţii, experienţe utile) pentru a cărei folosire raţională sînt în stare să lupte. Echipa proiectului nu a făcut decît să stimuleze nevoia de proprietate (în acest caz intelectuală) şi de acţiune a unor oameni care căutau un mediu favorabil pentru manifestarea necesităţilor lor. Se pare că am reuşit să ilustrăm legătura dintre democraţie şi dreptul la proprietate: cine deţine un lucru are *libertatea* să îl folosească în conformitate cu interesele sale, dar şi *responsabilitatea* să dezvolte acea proprietate fără a prejudicia interesele sau proprietăţile altora. Nu vă impacientaţi dacă vi se pare



puțin cam complicat. Cursul *Noi şi Legea* vă va descifra acest postulat: democrația înseamnă libertate responsabilă, iar proprietatea este un exemplu elementar al îmbinării acestor trei piloni în viața cotidiană.

În acest articol intenționăm doar să vă împărtăşim învățămintele pe care le-am tras din experiența numită *Noi şi Legea*. Dacă vrei să faci un lucru care ți se pare absolut clar şi firesc (precum promovarea drepturilor omului, a legilor şi metodelor pedagogice interactive), trebuie să te înarmezi cu cele mai avansate cunoştințe în domeniu şi cu toată hotărîrea şi răbdarea omenească, altfel rişti să fii acceptat fără analiză (deoarece oamenii nu au element de comparație competitiv pentru propunerea ta) sau să fii neglijat fără argumente obiective (deoarece autoexigența ta dezechilibrează sistemul de valori şi modul de relaționare al celorlalți). SIEDO a reuşit, datorită profesionalismului profesorilor care ni s-au alăturat, să nu sucombe sub povara Programului "Street Law". Dimpotrivă, ne prezentăm aproape de sfîrşitul acestui proiect cu o rețea de educatori în domeniul civic, cu o strategie de lucru şi cu neprețuita experiență a producerii, monitorizării şi evaluării unei schimbări la scară mică. Dacă ne veți acorda şi în continuare o parte din timpul dvs. şi, mai ales, energia dvs. creatoare (experiența la clasă, colaborarea cu părinții, întrebările, bucuriile şi înțelegerea critică a noilor teorii şi practici educaționale), nu avem nici o îndoială că vom reuşi să facem din şcoala națională o instituție modernă şi democratică.



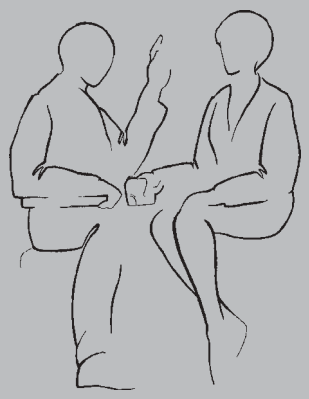
Alte programe ale SIEDO sînt "Educația civică în ciclul gimnazial" (colaborare cu University of Iowa din S.U.A.) în cadrul căruia vor fi realizate manualul şi ghidul de educație civică pentru clasa a IX-a (în acest scop şase profesori au efectuat stagii de pregătire în S.U.A.) şi "Educația civică – element de legătură între şcoală şi comunitate" (colaborare cu Center for Civic Education din S.U.A., CORDAID din Olanda) în care se vor elabora (pînă la sfîrşitul anului 2003) standarde la disciplina Educația Civică pentru elevi, şcoli şi profesori, un curs pentru studenții care doresc să predea educația civică după absolvire, vor fi finanțate cîteva inițiative (ale elevilor, profesorilor şi ale altor persoane interesate) de democratizare şi normalizare a vieții şcolii şi a comunității. În acest ultim caz este vorba despre soluționarea unor probleme concrete din localitățile autorilor miniproiectelor (curățirea unui pîrîu, amenajarea unui cămin de copii sau a unui azil, revitalizarea unui ziar local, dotarea cu materiale didactice a activităților extraşcolare etc.).

Încercăm prin acest program să-i sprijinim şi să-i provocăm pe educatori să-şi exercite profesia la cel mai înalt grad de profesionalism şi să-i "contamineze" şi pe alții cu dăruirea lor.

SIEDO îşi va pune şi în continuare resursele materiale şi umane la dispoziția celor care ne-au învățat să fim responsabili în exercitarea libertății noastre. Să nu renunțăm la ea! Vă mulțumim pentru felul în care ne primiți provocările şi vă rugăm să nu obosiți căutînd căi pentru a schimba lumea în cel mai concret mod posibil. Noi nu ne permitem să aşteptăm apariția unei societăți mai sănătoase, noi vrem să o însănătoşim pe aceasta. Acceptați să facem acest lucru împreună?

Despre tot ce se poate şti, şi chiar despre multe altele.

Pico della Mirandola



Manualul şcolar – o realitate ...

Manualul şcolar – o realitate discutată la maximum în acest număr de revistă. Conținut şi volum, funcții şi utilitate – aspecte mereu actuale pentru toți cei încadrați în procesul de învățămînt. Ar fi greşit să nu-i implicăm în această discuție pe consumatorii direcți ai manualelor – elevul şi profesorul. Pentru a face posibilă o confruntare între două poziții (în cazul nostru, elevul şi profesorul, pe de o parte, iar autorii de manuale şi editorii, pe de alta), e nevoie de o cercetare din ambele părți.

E o eroare ca în procesul elaborării manualelor să se țină cont doar de standardele şi instrucțiunile existente, precum şi de posibilitățile materiale. Ar fi cazul (cel puțin din cînd în cînd) să fie întrebați şi utilizatorii de le place manualul, cu ce-i ajută şi dacă s-ar putea lipsi de el în procesul de învățare sau nu?

Am dori să credem că responsabilii de la M.E.Ş. şi autorii au început elaborarea manualelor cunoscînd realitatea. Departe de gîndul că putem neglija o experiență străină, standardele existente, rigorile pentru un manual şi să ne pretăm doar la dezideratele utilizatorului nemijlocit (o familie în formula ei clasică are cîteva componente, iar lipsa uneia ştirbeşte din integritate şi de multe ori din conținut.)

Echipa redacțională a revistei "Didactica Pro..." a inițiat în luna martie curent chestionarul ***Manualul şcolar în uz,*** care încearcă modest să aducă lumină peste starea de lucruri la acest capitol. Ținem să le mulțumim profesorilor din com. Chetrosu, jud. Soroca, care au organizat din proprie inițiativă o masă rotundă la subiectul propus şi ne-au prezentat concluziile, precum şi colectivelor care au participat la acest sondaj: Liceul Teoretic din Cărpineni, jud. Lăpuşna; Liceul din s. Pelinina, jud. Bălți şi şcolile nr.20 şi nr.32 din or. Chişinău. La întrebările noastre au răspuns elevi ai claselor V, X, de asemenea profesorii şi părinții acestor copii. Rezultatele sondajului au fost prezentate pentru discuție la Masa rotundă din 22 martie organizată la C.E. PRO DIDACTICA.

Manualele de limba rusă şi limba română sînt foarte bune, dar desenele nu sînt frumoase.

Elev, cl.V

Vă rog foarte mult să faceți manuale mai copilăroase.

Elev, cl.V

La chestionar au participat 310 elevi, 105 profesori, 113 părinți, inclusiv 21 de autori de manuale şi reprezentanți ai 8 edituri din republică.

<u>Elevii</u> au fost rugați să răspundă la două întrebări:

– Cu care dintre manuale vă este mai interesant să lucrați? De ce?

– Numiți manualul care nu vă place. De ce?

Opiniile elevilor au fost, după cum era de aşteptat, din cele mai diferite:

– prezentare grafică nesatisfăcătoare, puține desene, hărți, tabele;

– limbaj inaccesibil, terminologie complicată, neînțeleasă;

– manualele sînt plictisitoare, textele sînt prea mari;

– prezența exemplelor într-un număr mai mare facilitează procesul de învățare;
– materialul trebuie exemplificat, prezentat succint, în teze, sistematizat;
– întrebările şi exercițiile stimulează interesul;
– problemele, exercițiile şi exemplele cu o anumită doză de umor fac manualul mai interesant.

Această categorie de intervievați, în comparație cu ceilalți, au pus în răspunsuri toată sinceritatea (probe fiind "perlele" spicuite) şi speranța că vor fi auziți de cei din vîrful piramidei. Copiii ne-au transmis doleanțele lor, sesizînd lipsa de dicționare, prețurile exagerate etc.

La întrebarea adresată <u>dascălilor</u>: *Considerați că manualul pe care-l folosiți realizează funcțiile sale*, cel mai frecvent a fost nominalizată funcția informativă; cea formativ dezvoltativă (profesorii de limba engleză şi învățătorii). Cu regret, funcția de autoinstruire, după părerea cadrelor didactice, practic lipseşte în manualele noastre.

Dintre neajunsurile manualelor în uz au fost indicate următoarele:
– informație depăşită de timp, incompletă şi plictisitoare;
– necorespunderea manualelor curriculumului şi programelor;
– la unele teme exercițiile sînt prea uşoare, iar la altele prea grele;
– aspect grafic nesatisfăcător;
– manualele nu corespund vîrstei copilului;
– lipsa continuității între manualele claselor primare, liceale şi cele gimnaziale;
– informație greşită;
– expunerea dificilă a materialului, terminologie complicată;
– puține exerciții practice;
– volum mare de informație;
– lipsa glosarelor, vocabularului;
– conținut excesiv de teoretizat;
– lipsa jocurilor, testelor de dezvoltare a abilităților.

<u>Profesorii</u> s-au străduit a fi destul de imparțiali, dar, totodată, am desprins şi necazul lor pe care-l citãm integral dintr-un chestionar: *"Autorii parcă s-au sfătuit să disperseze materia de studiu în cîteva manuale, încît aşa se face că e necesar să utilizăm 4-5 manuale în locul unuia bun".*

Dacă profesorul şi elevul nu sînt mulțumiți de manualele existente, atunci pentru cine sînt scrise ele?

Mie nu-mi place manualul de matematică, pentru că este foarte aglomerat de numere şi cînd începi a calcula parcă ți se face greu şi incomod. Cîteodată îmi place fiindcă am dorință să calculez.
Elev, cl.V

Manualul de "Ştiințe"? Conținut mic, dar întrebări la probe de evaluare – o sumedenie şi n-ai de unde lua un răspuns!
...dar cu eforturi maxime şi cu multă voință ne descurcăm şi cu acest obiect.
Elev, cl.V

A elabora un manual e o modă ori un imperativ la care trebuie să răspundem? Nu este oare aceasta o responsabilitate pe care ne-o asumăm față de discipoli?

<u>Părinții</u> care au binevoit să ne răspundă s-au axat pe experiența proprie (avînd în vedere manualele după care au studiat) şi pe impedimentele pe care le întîmpină copiii în procesul de instruire. În viziunea lor, problemele ce necesită o rezolvare ar fi:
– informația mult prea complicată;
– utilizarea mai multor manuale la un singur obiect;
– materialul nesistematizat;
– informația expusă prea ştiințific;
– necorespunderea particularităților de vîrstă ale copiilor;
– nu le dezvoltă pe deplin gîndirea, imaginația, logica;
– nu le stimulează elevilor interesul pentru carte;
– anumite teme nu sînt expuse adecvat, complet;
– volumul de informații prea mare;
– materialul expus este prea teoretizat, unele informații sînt inutile pentru viață;
– sînt necesare mai multe exerciții practice;
– "simplificați matematica, doar nu toți vor fi matematicieni";
– calitatea manualelor lasă de dorit, coperta trebuie să fie mult mai durabilă.

Din punct de vedere tehnic, manualele erau mai calitative, aveau coperta groasă şi erau bine cusute.
Părinte

Sînt constatările părinților pe care ar fi bine nu doar să le cunoaştem, ci şi să ținem cont de ele.

<u>Autorilor</u> le-am oferit posibilitatea de a revedea manualele pentru eventuale modificări:
– determinarea mai concretă a obiectivelor

Mie nu-mi place manualul de matematică, deoarece la tema "Fracții zecimale," acolo unde trebuie să fie punct şi virgulă este virgulă, care poate fi confundată cu virgula fracției.
Elev, cl.V

vizate, a capacităților şi competențelor;
- lărgirea spectrului de situații-problemă;
- introducerea mai multor scheme, imagini, situații cotidiene;
- restructurarea noțiunilor principale;
- prezentarea de rezumate;
- reducerea substanțială a volumului de informație;
- formarea priceperilor şi deprinderilor practice;
- introducerea inovațiilor de ultimă oră;
- relațiile interdisciplinare între obiecte;
- modernizarea design-ului grafic;
- consolidarea conceptului de didactică a artelor.

Sperăm că formula noii generații de manuale va avea o concepție ştiințifică, un design grafic original şi modern, un volum informațional adecvat particularităților de vîrstă ale elevilor. Autorii au recunoscut faptul că viitoarele ediții ale manualelor vor fi elaborate cu mai multă responsabilitate. Ne aşteaptă schimbări spre bine şi trebuie să credem că ele se vor produce, altfel ar dispărea din DEX cuvîntul "progres".

Şi *editorii* din republică au primit un chestionar de analiză a necesităților în domeniul editării de carte didactică. Ne-au trimis răspunsuri 8 edituri implicate în acest proces, a căror sinteză o prezentăm în cele ce urmează:
- lipsa de competențe în domeniul editării manualelor;
- lipsa imaginilor calitative;
- paleta culorilor săracă;
- incoerența expunerii materiei;
- lipsa mijloacelor financiare;
- lipsa unei metodologii de editare a manualelor şi a informației în domeniu;
- volum exagerat de informație, utilizarea abuzivă a termenilor fără a fi explicați;
- materia de studiu inaccesibilă;
- revizuirea mecanismului de organizare a concursurilor de manuale.

Odată conştientizate, problemele abordate vor servi drept catalizator pentru o eventuală remediere a situației.

Dorim o colaborare dintre toate structurile angajate în procesul educațional şi nemijlocit implicate în realizarea unor manuale eficiente, de calitate, capabile să instruiască o generație de succes.

Mie-mi plac toate manualele, pentru că îmi place să învăț! Nu va fi niciodată să nu-mi placă vreun manual, fiindcă sînt lucruri care ne vor trebui în viață şi trebuie să le ai bine în cap.

Elev, cl.X

Consemnare: Nadia Cristea

Masa rotundă: Funcțiile şi problemele manualului şcolar

Au participat: **L.Beznițchi**, *Direcția Județeană Învățămînt, Tineret şi Sport, Lăpuşna*; **A.Bujor**, *Universitatea de Stat din Moldova*; **P.Cerbuşcă**, *Liceul Teoretic "Gaudeamus", Chişinău*; **E.Coroi**, *Ministerul Educației şi Ştiinței;* **L.Crețu**, *Liceul Teoretic din Mereni, Anenii-Noi;* **N.Cristea**, *revista "Didactica Pro…";* **O.Dandara**, *Universitatea de Stat din Moldova;* **L.Dohotaru**, *editura "Ştiința"*; **V.Dumitraşcu**, *C.E. PRO DIDACTICA;* **G.Gavriliță**, *Ministerul Educației şi Ştiinței;* **V.Goraş-Postică**, *C.E. PRO DIDACTICA;* **V.Gorincioi**, *Liceul Teoretic "Mihail Sadoveanu", Călăraşi;* **M.Hadîrcă**, *editura "Litera";* **Gh.Ierizanu**, *editura "Cartier"*; **A.Malev**, *editura "Lumina"*; **S.Nichifor**, *SIEDO;* **Gh.Prini**, *editura "Ştiința*", **Gh.Rudic**, *Institutul de Proprietate Intelectuală;* **L.Stepan**, *Ministerul Educației şi Ştiinței;* **L.Stârcea**, *C.E. PRO DIDACTICA;* **N.Velişco,** *Ministerul Educației şi Ştiinței etc.*

V. GORAŞ-POSTICĂ: Salutăm prezența dvs. la această Masă rotundă şi ne bucurăm să vă vedem adunați pentru a discuta un subiect mult prea actual al reformei educaționale: ***Funcțiile şi problemele manualului şcolar***. Mizăm mult pe opiniile dvs. în vederea soluționării celor mai stringente probleme ce țin de aceste valoroase mijloace de instruire, educare şi formare a elevilor. Dintre materialele didactice, manualul este cel care stă în capul mesei şi ghidează procesul educațional la clasă, prin el copilul încearcă să perceapă realitatea aşa cum i-o prezentăm noi şi să facă față anumitor cerințe.

C.E. PRO DIDACTICA a organizat un training cu participarea dr.Xavier Roegiers, la care s-a discutat conceptul de reformă a învățămîntului. Ni s-a părut foarte sugestivă imaginea prezentată de expertul belgian, realizată în baza experienței mai multor țări: procesul educațional este ilustrat printr-o masă, ale cărei picioare reprezintă cele 4 "uşi" de intrare în reforma învățămîntului: curriculumul, manualul



şcolar, evaluarea rezultatelor şcolare, formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice. Nimic nou, lucruri cunoscute, dar o astfel de abordare pare a fi destul de reuşită. Şi noi avem deja o experienţă în acest domeniu: am intrat în reformă prin curriculum, pe cînd alte ţări au făcut-o prin manual sau prin evaluarea rezultatelor, sau prin formarea iniţială şi continuă a profesorilor. Este corect să se intre prin oricare dintre aceste "uşi", dar dacă sînt neglijate celelalte, masa se clatină şi procesul educaţional nu-şi atinge scopul propus prin finalităţile reformei, prin obiectivele concrete de referinţă la fiecare disciplină.

În discuţia de astăzi vom pune nişte accente pentru a clarifica situaţia din Republica Moldova la capitolul manualul şcolar. Acest instrument de instruire poate să corecteze şi să soluţioneze problemele pe care n-a reuşit să le pună curriculumul, să ajute la desfăşurarea procesului de restructurare a învăţămîntului. Bineînţeles, dacă nu vom perfecţiona celelalte aspecte ale procesului de reformă – evaluarea şi formarea profesorilor – riscăm să suferim un eşec.

Astăzi dorim să conturăm care sînt problemele legate de manual şi cum am putea să le rezolvăm. În primul rînd, vrem să le evidenţiem pe cele ce ţin de calitatea materialelor didactice, în special a manualelor. Intenţionăm să facilităm schimbul de informaţie între Ministerul Educaţiei şi Ştiinţei, profesori, elevi, editori, părinţi, pentru ca toţi actanţii procesului educaţional să ştie ce se întîmplă şi să fie informaţi la zi. Este foarte important să popularizăm şi să mediatizăm experienţele şi opiniile avansate ale autorilor, profesorilor, părinţilor, editorilor, întrucît nici una dintre ele nu este de neglijat. Urmărim, de asemenea, să sensibilizăm şi să atragem în discuţie părţile direct implicate în procesul de învăţămînt, să iniţiem un proces continuu de evaluare a manualului şcolar şi să identificăm anumite idei sau modalităţi de optimizare a procesului de pregătire a cadrelor didactice pentru utilizarea manualelor pe care le elaborăm.

Există oare module speciale de folosire a manualului oferite de cursurile de perfecţionare? Ce-ar fi de făcut ca profesorii să poată exploata manualul la clasă mai eficient? După părerea mai multor specialişti, este foarte simplu a face module de perfecţionare la anumite manuale, aceasta l-ar ajuta pe profesor să evite informaţia eronată şi s-o completeze pe cea prezentată parţial. Manualele au avansat, editorii au devenit în ultimul timp destul de creativi şi laborioşi. Dar profesorii care lucrează în clasă deseori nu ştiu cum ar putea valorifica la maximum funcţiile manualului.

Faptul că într-o perioadă scurtă am reuşit să elaborăm atîtea manuale noi, majoritatea scrise într-o manieră netradiţionalistă, care încearcă să se detaşeze de o concepţie şi o practică devenită rutinară în favoarea unora moderne, vorbeşte că la acest capitol s-au înregistrat progrese considerabile. Părerile despre manual sînt însă foarte eterogene.

Aş vrea să începem discuţia de la funcţiile manualului, să stabilim la care dintre ele reuşim să ne achităm destul de onorabil faţă de elevi, profesori, părinţi şi la care mai există probleme serioase şi ar trebui să revenim pentru a le îmbunătăţi.

E.COROI: Dacă ne referim la funcţiile manualului, aş vrea să menţionez că cea de transmitere a cunoştinţelor este prezentă plenar în cărţile noastre şcolare. Manualele editate pînă la introducerea curriculumului ofereau informaţia de-a gata. Copilul asimila cunoştinţele şi le reproducea, neîncercînd să mediteze, să cerceteze, să analizeze, să descopere prin studiu individual lucruri noi. Actualele manuale acordă şi ele o atenţie deosebită funcţiei informative, dar sînt vizibile eforturile de a prezenta materia de studiu într-un mod ce reise din cadrul unui sistem bazat pe memorare în favoarea unuia formativ care stimulează creativitatea şi iniţiativa elevilor. Funcţia de formare a competenţelor şi capacităţilor este una esenţială. Din punct de vedere didactic, funcţia de consolidare nu este o funcţie a manualului. El conţine informaţie şi propune exerciţii, lucrări de laborator etc., constituind un suport pentru consolidarea şi recapitularea cunoştinţelor dobîndite. Mai puţin conturată este funcţia de referinţă.

Tradiţional, se consideră că manualul este adresat în egală măsură şi elevilor, şi profesorilor. Pe cînd această carte de referinţă trebuie să-i servească profesorului doar ca reper în proiectarea activităţii didactice.

Manualul trebuie să aibă o înaltă ţinută ştiinţifică şi metodică, să se impună prin aspectul lui general, printr-un design plăcut şi funcţional. El trebuie să fie atractiv pentru că elevilor le plac manualele cu multe ilustraţii sau cele ce conţin jocuri interactive.

Gh.RUDIC: Am trecut la curriculum, la axarea

învățământului pe obiective, şi nu pe conținuturi. Manualele elaborate pe baza obiectivelor sînt bine studiate în Occident. Avem 11 indicatori care ne sugerează cu exactitate cîte informații, exerciții, cercetări, imagini trebuie să prevadă acestea, la ce obiecte şi în ce clasă. Aceşti indicatori trebuie studiați şi aplicați. Să evităm greşelile altora şi experimentările inutile.

O importanță deosebită se acordă informației pe care o cuprinde un manual sau altul, întrucît aceasta diferă considerabil ca grad de complexitate de la o treaptă la alta a învățământului. În clasele primare informația se axează pe imagini, în gimnaziu ea este operațională, în liceu – pe gîndirea abstract-logică. Aceste aspecte trebuie reflectate în manual, fiind puse accentele corespunzătoare. Sînt indicatori care sugerează cum să lucrăm cu informația. Uneori ea poate fi redusă la o schemă de reper, care înlocuieşte 3 pagini de text.

Un aspect de prim ordin este cel legat de competențe, de inserția socială a elevului. Instituțiile de învățămînt din Roma Antică aveau o lozincă: "Şcoala trebuie să te pregătească pentru viață". Copilul poate să-l întrebe pe profesor: "Mă pregătiți pentru viață?" Dacă îl întrebi pe un matematician de ce are nevoie un copil, acesta vede numai matematica, un geograf – numai geografie etc. Procesul de predare-învățare trebuie axat pe cunoştințe funcționale, care sînt deja stabilite, noi însă nu le recunoaştem pentru că am fost crescuți în academism – să le oferim elevilor cît mai multe cunoştințe. E timpul să ne dezicem de dogma conform căreia cunoştințele determină totul şi să le transmitem elevilor şi anumite comportamente, atitudini. La nivel gimnazial, trebuie să-i învățăm să se integreze în mediu, la cel liceal – să urmărim formarea lor din perspectiva participării la viața socială şi culturală. Astăzi multe valori moştenite din trecut nu mai sînt valabile, iar cele noi deseori nu pot fi transmise nici de profesori, nici de părinți. De aceea această sarcină îi revine manualului.

X.Roegiers afirmă că problemele sînt uşor de rezolvat dacă îi dai elevului o anumită situație. Pentru a o rezolva însă, acesta trebuie să posede cunoştințe funcționale. Să aducem doar un exemplu: lucrul în colectiv. Dați-le cîtorva copii un manual şi spuneți-le să învețe. Profesorul va riposta: Nu putem lucra cu unul singur! Dați-le tuturor cîte un manual! E vorba de un egocentrism moştenit. Nu ştim să muncim în colectiv, să colaborăm, în timp ce cooperarea, conlucrarea constituie o valoare de bază în condițiile economiei de piață.

Pentru a evalua un manual practicienii, editorii solicită o redare succintă, concisă, explicită a materiei. De aceea trebuie să stabilim nişte indicatori concreți şi să ne conducem de ei.

Manualul de azi a înlocuit profesorul în şcoală. Menirea lui însă este de a-i servi profesorului drept instrument de organizare a procesului de instruire, iar elevului – să-i permită dezvoltarea capacităților, realizarea potențialului intelectual, formarea competențelor necesare.

Scriam recent într-un articol, în baza unor studii de ultimă oră, că elevii claselor primare ar trebui să acorde temelor pentru acasă doar 15 minute pe săptămînă, iar cei din clasele liceale nu mai mult de 1,5 ore. La noi însă ce se întîmplă? Manualul a devenit "puşcăria" casei.

Sîntem în stadiul de elaborare a primei generații de manuale, care urmează să fie evaluate în permanență după nişte criterii strict delimitate. Dar pînă nu vom stabili cerințele față de manual, va fi greu să elaborăm un instrument de evaluare. Manualele noi au intrat deja în şcoală, iar noi avem o responsabilitate enormă față de copii, profesori, părinți.

P.CERBUŞCĂ: Consider că ordinea funcțiilor manualului şcolar stabilită de X.Roegiers are o logică interioară adîncă, pentru că se porneşte de la transmiterea unei informații în baza cărora sînt formate nişte capacități. Acestea, dacă sînt exersate pe parcursul mai multor lecții, se transformă în competențe. În timpul unor lecții de evaluare ele trebuie consolidate, după care urmează un proces de integrare. Etapa de reflecție, de referință la alt nivel ne permite să vorbim



în ultimă instanță despre cetățeanul care se formează.

Am colaborat cu editura "Ştiința" la manualele de istorie pentru clasele IV, V. Unele momente ar putea fi schimbate deja. Cînd am participat la training-ul cu X.Roegiers, am făcut nişte descoperiri importante pentru mine. Ideea fundamentală pe care ne-a transmis-o colegul din Belgia este că la început trebuie să fixăm obiectivele de referință de pe parcursul anului, apoi 3-4 competențe la clasă şi să formăm în baza lor nişte situații pe care copilul le-ar analiza ca ulterior, în funcție de acestea, să fie scrise exercițiile, informația, textele. Un exemplu concret: am introdus în manualul pentru clasa a V-a cîteva texte care presupun lucrul cu harta, cu spațiul istoric. În clasa a IX-a, cînd s-au propus teste pentru evaluarea competențelor, vine informația de pe teren precum că elevii nu pot realiza această sarcină. De ce? Pentru că s-a lucrat cu ei numai în clasa a V-a. Nu toți copiii pot utiliza harta, documentele. Trebuie să înțelegem corect noțiunea de formare a competențelor.

A.BUJOR: Primul manual l-am scris nu ca autor format, ci mai mult pe dibuite, intuitiv. M-am tot întrebat: Eu, ca elev, ce aş vrea să aflu? Ce aş dori să văd în manual? Am susținut motivația elevilor, dar am comis o greşeală pe care am conştientizat-o după seminarul organizat cu participarea lui X.Roegiers. Motivația în manuale este prezentă, eu însă am pus accentul pe motivația "afectivă", pe cînd acesta trebuie pus pe motivația "funcțională".

Nu ne-am debarasat de conținuturi. Analizînd manualele de la noi, şi cele bune, şi cele mai puțin reuşite (de fapt, manuale bune nu există, fiecare are anumite neajunsuri), putem constata că structura lor corespunde conținuturilor. Curriculumul de limba franceză presupune obiective generale de referință. De exemplu, în clasa a V-a, tema I – Portretul fizic; clasa a VI-a, tema I – Descrierea portretului fizic; clasa a IX-a, tema I – Probleme ale handicapaților, portretul fizic. Nu vreau să critic curriculumul, dar atît el, cît şi manualele trebuie centrate pe obiective nu *de jure*, ci *de facto*.

V.GORAŞ-POSTICĂ: Curriculumul a fost elaborat tot de autodidacți. Urmează să-l îmbunătățim cu ajutorul manualului şcolar.

A.BUJOR: Unicul criteriu de evaluare a manualului este testarea lui în şcoală, şi doar în procesul de studiere şi pe parcursul a cel puțin un an de zile. Chiar şi cei mai competenți, cei mai obiectivi experți, autori, editori nu sînt capabili să evalueze un manual – el trebuie supus unei perioade de experimentare în şcoală, după care l-am putea modifica şi perfecționa.

V.GORINCIOI: O maximă orientală spune: "Cel mai uşor lucru în lume este de a da sfaturi, cel mai greu este să le urmezi". Subiectul pus în discuție mă interesează profund ca profesor, manager şcolar, părinte. După mine, în ceea ce priveşte elevul, manualul trebuie să-l informeze, să-l motiveze, să-i formeze nişte competențe de integrare în viața comunității, să-l intereseze, să-l stimuleze şi să-i permită să se autoevalueze. Acesta trebuie să-l sensibilizeze pe copil, să-l atragă prin aspectul său estetic şi prin atributele sale intrinsece. Din perspectiva profesorului, manualul trebuie să constituie o bază solidă pentru proiectarea şi desfăşurarea activităților didactice. El trebuie să încorporeze esențialul şi relevantul, adică un conținut care condiționează altele mai complexe sau unul care nu poate fi asimilat de elev prin efort propriu. Manualul trebuie să-i permită profesorului să lucreze diferențiat, intra- şi interdisciplinar şi să-i ofere situații, indicatori, criterii, adică instrumente valide de evaluare. Din perspectiva părinților, un manual bun trebuie să realizeze colaborarea şcoală – familie; să-i ajute pe copii să-şi croiască o cale în viață, să devină specialişti bine pregătiți. Desigur, lista sugestiilor pentru un manual de calitate poate fi extinsă. Politica de elaborare a manualelor trebuie să devină una prioritară a reformei curriculare, a renaşterii şcolii naționale. Pentru a reuşi să aducem cartea şcolară la condițiile enumerate mai sus, e nevoie să formăm colective de autori competenți, s-o expertizăm în mod obiectiv şi s-o testăm, să promovăm manualele alternative.

Marele filozof francez Denis Diderot, unul din autorii celebrei ***Enciclopedii***, a propus ca la articolul *Etică* să se facă următoarea remarcă: vezi *Morală*, iar la cuvîntul *Morală* să se facă remarca: vezi *Etică*. La observația unui colaborator precum că acest fapt i-ar putea deruta pe cititori, Diderot a răspuns: "*Corect, dar aceasta îi va face să gîndească*!" Manualul şcolar modern ar trebui să-i facă să gîndească pe toți actanții reformei curriculare din Republica Moldova, atît pe consumatori, cît şi pe producători.

V.GORAŞ-POSTICĂ: Vreau să insist asupra experienței pe care o au editurile de la noi: Ce au încercat ele să realizeze referitor la manualele şcolare?

Gh.PRINI: Cu cîțiva ani în urmă, scriitorul S.Saca mi-a adresat o întrebare: "Cum se face că în Maroc, o țară în curs de dezvoltare, poate fi implementat un program, o concepție editorială, iar în Moldova – nu?" I-am răspuns că nu avem bani, nu ştim încă multe lucruri.

În domeniul elaborării manualelor sîntem cu toții la început de cale. Am avut posibilitatea să colaborez cu mulți autori buni care au trecut prin diverse stagii de perfecționare, inclusiv în străinătate. Dar în procesul de lucru ne-am ciocnit de multe greutăți. Nu avem încă experiența necesară. După mine, cea mai mare greşeală pe care am comis-o constă în *neacceptarea manualelor alternative*. Majoritatea editorilor sînt de acord cu tipărirea lor, deşi tocmai ei ar trebui să fie împotrivă. Aş vrea să vă întreb ce vom

face peste 4 ani? Vom elabora manuale noi? Vom începe un nou experiment pentru încă cîțiva ani? S-au purtat discuții cu Banca Mondială, cu M.E.Ş. Toți susțin ideea introducerii manualelor alternative, dar în practică ea nu se realizează. Ar fi bine să editäm vreo 10000 de exemplare, să repartizäm prin şcoli cîte 3-4 exemplare pentru o eventuală evaluare, cel puțin profesorilor şi elevilor care sînt dispuşi s-o facă. Surse financiare s-ar găsi, nu există inițiativă. În condițiile economiei de piață doar prin concurență vom reuşi. Astăzi nu sîntem în stare să evaluăm manualul pentru că cei mai buni autori nu fac parte din comisiile de experți. Cine atunci le evaluează? Practicienii? Nu avem nici cadre didactice bine pregătite. Deseori, cel mai bun dintre manualele prezentate la concurs este respins, întrucît nu este înțeles de profesori. În asemenea cazuri se acceptă unul prost, iar cel bun rămîne pe rafturile editurii.

A.BUJOR: Atunci să fie editat ca manual alternativ.

Gh.PRINI: Pledăm pentru manualele alternative. Doar prin ele vom reuşi. În situația creată este firesc să nu avem manuale bune!

A. BUJOR: Pentru că ne-am propus să elaborăm toate manualele, la toate disciplinele şcolare doar în trei ani de zile.

Gh.IERIZANU: Noi, editorii, am fost întrebați de reprezentanții Ministerului, ai Băncii Mondiale dacă dorim manuale alternative. Am răspuns afirmativ, dar nu s-a întreprins nimic în această privință. Deseori manualele cîştigă concursul numai datorită prețului. Sîntem în proces de elaborare a manualelor pentru clasele VII-XI şi apare o problemă. Dacă în clasele III-VI ponderea prețului a fost de 40%, în clasa a VII-a ne trezim cu ponderea prețului de 55%, ceea ce înseamnă că la momentul actual are şanse să cîştige concursul un manual relativ prost pentru că nu are imagini. Am introduce imagini, dar sînt stabilite nişte condiții precise: prețul –55%, design-ul – 10%, conținutul – 35%. Putem avea discuții la infinit, editorul însă este pus în nişte chingi foarte clare şi este nevoit să țină cont de faptul ca cheltuielile de producere să fie cît mai mici, ceea ce este firesc. Astfel însă nu vom ajunge vreodată să facem manuale de calitate. Nu trebuie să privim atît de tragic la faptul că acestea sînt slabe. Este important că le avem, dar trebuie treptat să le îmbunătățim. Problema cea mai mare este *lipsa manualelor alternative*.

În ceea ce priveşte evaluarea manualelor şi comisiile de evaluare a manuscriselor, la noi predomină fenomenul "cumetrismului". Presiunile asupra experților sînt mari şi ei, chiar dacă sînt bine intenționați, de multe ori cedează.

Am pierdut manuale de care eram sigur că sînt foarte bune. Am cîştigat manuale de care eram sigur



că sînt proaste. Un pas important îl constituie faptul că Banca Mondială şi Ministerul au acceptat ca numele membrilor comisiilor de evaluare să fie introduse pe copertă, ceea ce a şi fost realizat deja cu manualele pentru clasele II, III. Aceste persoane trebuie să poarte răspundere pentru conținutul şi calitatea manualelor, deoarece unele conțin greşeli ştiințifice crase, ele cîştigînd concursul numai datorită prețului accesibil.

V.CHICU: Fiica mea învață în clasa a III-a şi deseori îmi spune că preferă ziua de miercuri pentru că nu are limba română şi geanta ei va fi mai uşoară, întrucît la această disciplină se lucrează cu manualul de "bază", 5 caiete, culegeri de texte pe care le duce la şcoală, nemaivorbind de cărțile de la celelalte obiecte.

V.GORAŞ-POSTICĂ: În clasă profesorul poate lucra cu mai multe manuale, dar dacă a fost ales unul de uz general, acela trebuie utilizat. Experții străini nu înțeleg cum poate duce un copil 2-3 manuale la un singur obiect. În Occident elevii le lasă la şcoală.

E.COROI: Pentru că nu au de făcut teme pentru acasă.

V.GORAŞ-POSTICĂ: Într-adevăr, nu au. Dar nu asta e problema. La noi *de jure* nu există alternativă, iar *de facto* se folosesc zeci de manuale la o singură disciplină.

E.COROI: Aş vrea să menționez, cu părere de rău, că unii autori de manuale nu cunosc curriculumul, deşi mulți dintre ei sînt coautori ai acestuia. Se vorbeşte de o reformă curriculară, de o trecere de la conținuturi la obiective. Curriculumul conține nişte obiective orientative, care nu sînt obligatorii, autorii însă axează conceptul manualului tot pe conținuturi. În primul rînd, trebuie "să crească" ei. Problema manualelor alternative are o importanță deosebită. Nu se va recurge la o reeditare a manualelor. Cele care au cîştigat o dată

concursul, s-ar putea să nu-l mai cîştige.

M.E.Ş. n-a neglijat problema manualelor alternative. Cred că le vom avea. Altceva e că manualul a devenit o afacere nu numai pentru editori, ci şi pentru mulţi profesori. Sînt atestate cazuri cînd profesorii impun anumite manuale doar pentru că li se propune un procent din realizarea acestora, iar părinţii se plîng că procură manuale neaplicate la lecţii. E o problemă gravă, în care trebuie să se implice Ministerul şi să ia atitudine.

Profesorii propun să se lucreze la maximum în timpul lecţiei şi să nu li se dea copiilor teme pentru acasă. În Olanda elevii nu au manuale personale. Şcolile deţin cîteva exemplare pe care le pun la dispoziţia elevilor. A terminat o clasă lecţia, manualele sînt folosite de alta.

Gh.IERIZANU: Aş vrea să mă refer la un lucru care este în detrimentul editorilor. Permiteţi tuturor manualelor aduse din România, Rusia etc. să fie realizate în librăriile din Moldova. Este unica alternativă pentru manualele de la noi. Să nu cădem în cealaltă extremă. Nu le interziceţi, pentru că astfel copilul va rămîne cu un singur manual. Ne bucurăm mult atunci cînd elevii noştri, care îşi fac studiile în licee şi gimnazii în plin proces de transformare şi reformă, ajung la o şcoală din străinătate şi, fiind deseori mult mai bine pregătiţi decît occidentalii, obţin performanţe deosebite.

V.CHICU: Sînt părinte. Mi-a spus profesorul că trebuie să procur manualul acesta – îl cumpăr. Mi-a zis să-l iau pe celălalt – îl cumpăr şi pe celălalt. Şi mă tot întreb: ce cunoştinţe va dobîndi copilul meu, cu ce achiziţii se va alege lucrînd cu un manual sau altul. Profesorul şcolar, neavînd pregătirea corespunzătoare, ar putea să nu folosească adecvat şi un manual bun. În postură de editor n-am fost niciodată. Dar aş vrea să vă împărtăşesc o experienţă. Firma moscovită "Record" scoate de sub tipar manuale, utilizate doar în anumite şcoli. La cererea unor instituţii de învăţămînt superior, firma solicită colaborarea specialiştilor de vază din diverse domenii. Aceştia elaborează manuale "speciale" care l-ar pregăti pe viitorul abiturient să susţină examenele de admitere la instituţiile respective, dar care includ şi cerinţele programei şcolare şi ale curriculumului. Manualul editat este propus şcolilor nu ca un manual bun, ci ca unul care le-ar facilita elevilor susţinerea examenelor la instituţiile date. Iar profesorii efectuează trimestrial stagii de perfecţionare organizate de editură în colaborare cu autorii pentru o eventuală pregătire în vederea utilizării manualului.

Gh.RUDIC: O astfel de experienţă este prevăzută de proiectul Băncii Mondiale.

G.GAVRILIŢĂ: Şi la noi profesorii sînt pregătiţi în vederea utilizării manualului.

V.CHICU: *La noi se lucrează la alt nivel.*

N.VELIŞCO: Autorii de manuale, editorii, experţii, profesorii sînt cei care încearcă să aducă un curriculum în şcoală. Vreau să le mulţumesc tuturor autorilor pentru tentativa lor de a concepe şi a scrie un manual, pentru că cel care n-a realizat un asemenea lucru nu ştie cum e. Mulţumesc editorilor care în aceste condiţii precare şi-au unit eforturile şi contribuie la asigurarea profesorilor şi a elevilor cu materiale didactice.

Pentru ca un profesor să folosească în mod eficient şi creator un manual, el trebuie să aibă bine conturată cultura de specialitate şi cea generală, să posede o pregătire temeinică sub toate aspectele: ştiinţific, psihopedagogic, didactic, metodic. Abordînd problema de pe această poziţie, nu ştiu despre ce fel de manuale poate fi vorba dacă în republică, la biologie şi chimie, din 1400 de profesori doar 40% sînt specializaţi în domeniu. (Ceilalţi predau aceste discipline fiind geografi, matematicieni etc.) Cît de accesibile trebuie să fie manualele ca în condiţiile create să asigurăm o desfăşurare calitativă a procesului de instruire?

În ceea ce priveşte evaluarea manualelor, consider că este binevenită introducerea numelor experţilor pe copertele acestora, pentru că ei trebuie să răspundă, alături de autori, de greşelile şi inexactităţile admise.

Problema manualului va rămîne mereu actuală şi vom reveni la ea atît timp cît acesta nu va fi acceptat de profesor şi nu-l va sensibiliza. M.E.Ş. elaborează la fiecare început de an şcolar Ghidul profesorului ce conţine informaţii şi îndrumări menite a facilita opţiunea cadrelor didactice pentru un manual sau altul. Aceştia trebuie doar să se determine cu ce manual vor lucra.

Nimeni nu interzice editarea manualelor alternative. Se preconizează introducerea lor la nivel de liceu. Întrebarea e cine va finanţa elaborarea şi editarea acestora?

Împreună cu doamna L.Stepan şi cu alţi colegi am stat la baza proiectului Băncii Mondiale. Dacă nu ar fi existat acesta, nu ştiu dacă am fi scos de sub tipar vreun manual cu finanţele Ministerului. Chiar şi în cazul cînd trece unul foarte slab din punctul cuiva de vedere, deoarece este foarte greu să apreciezi dacă un manual este bun sau nu, ne bucurăm că elevii noştri au totuşi un manual. Ar fi mai rău dacă nu l-ar avea deloc.

Gh.PRINI: Să le acordăm o şansă tuturor autorilor. Dacă manualul n-a cîştigat concursul, dar e bun şi poate fi recomandat spre utilizare, atunci să i se dea sigla Ministerului. Dar nu se dă pentru că sînt nişte interese pe care nu le înţeleg.

N.VELIŞCO: Deseori manualele bune sînt respinse din cauza că sînt evaluate de specialişti necalificaţi.

L.STEPAN: Dacă n-am fi beneficiat de tranşa de împrumut acordată de Banca Mondială, cine ştie ce am fi avut la această oră şi la ce etapă ne-am fi aflat

în editarea manualelor. Poate ar fi fost mai bine. Căuta Guvernul de unde nu are, găsea bani pentru editarea manualelor şi acestea ar fi fost distribuite gratis.

Chiar în stadiul de negociere a proiectului Băncii Mondiale s-a pus *problema manualelor alternative*. Pentru elaborarea lor e nevoie de resurse financiare, suma alocată nefiind suficientă. După primele concursuri la clasele III, IV am economisit ceva bani şi ne-am propus să editǎm manuale alternative. Dar a apărut problema manualelor pentru clasele I, II. La fiecare întîlnire cu reprezentanţii Băncii Mondiale abordăm acest aspect. Am ajuns la un numitor comun referitor la manualul care nu se va plasa pe locul I la concurs. Dacă acesta va trece pragul minim de punctaj va avea dreptul la parafa ministerului, la denumirea de manual alternativ.

Pe an ce trece manualele devin tot mai scumpe pentru că editorii, în condiţiile economiei de piaţă, se află în situaţia de a ridica preţul acestora. Am intenţionat să organizăm anticipat concursul unor manuale, dar n-am reuşit deoarece editurile au înaintat nişte preţuri exagerate, după părerea Băncii Mondiale şi a Ministerului, şi s-ar fi cheltuit toţi banii proiectului, care prevede doar finanţarea manualelor de "bază". Sper că Ministerul va lua o decizie şi va decreta manualul ce a luat locul II drept manual alternativ.

Primele manuale pentru clasele III, IV au fost editate în tiraje prea mari. Spre ruşinea noastră, nici noi, angajaţii Ministerului, nu cunoşteam cifra reală a copiilor şcolarizaţi. A fost o perioadă în care nu se ducea o statistică corectă şi strictă. S-au tipărit 120% de manuale, au fost distribuite 105%, restul fiind stocate în depozite. Dl E.Coroi a menţionat deja că absolut toate manualele vor trece a doua oară prin concurs, ceea ce înseamnă că dacă-l vor cîştiga, vor fi reeditate şi cele în uz. Întrucît nu avem experienţa necesară – doar editura "Lumina" a editat pe vremuri aşa-numitele manuale originale: de geografie, istorie, limba română, limba rusă pentru şcolile naţionale – este foarte greu să-i antrenăm pe autori şi să conlucrăm cu ei la elaborarea acestor mijloace de instruire. Cînd manualul este semnat de un singur autor, obţine mai greu o apreciere înaltă, deoarece are mai multe deficienţe decît cel alcătuit de un grup. În colectivele de autori trebuie incluse atît cadre didactice şcolare, cît şi profesori universitari, pentru a asigura cu succes simbioza şi sincronizarea practicii cu ştiinţa. Există manuale elaborate de profesori de liceu şi gimnaziu la care avem multe reclamaţii; la adresa celor elaborate doar de profesori universitari – avem şi mai multe. Nu putem afirma că manualele de pînă acum sînt nereuşite sau foarte bune. Fiecare dintre ele are părţile sale pozitive şi negative.

Nu avem experienţă nici în domeniul evaluării manualelor. Cum se realizează aceasta? Cine o realizează? În cadrul proiectului Băncii Mondiale nu



s-a efectuat încă o evaluare continuă a manualelor. Este un proces deschis. Cum sînt formate comisiile de experţi? În prezent sîntem în stadiul de constituire a Comisiei de evaluare pentru concursul manualului de clasa a VII-a. Mi s-a cerut lista tuturor profesorilor şcolari de grad superior şi I la fiecare disciplină de studiu, lista tuturor profesorilor universitari recomandaţi ca specialişti de înaltă competenţă în materie. Apoi urmează selectarea viitorilor membri la care se ţine cont ca persoanele respective să nu fie implicate în elaborarea lucrărilor prezentate pentru concurs.

Cine îi învaţă pe membrii comisiilor să efectueze o evaluare? Proiectul Băncii Mondiale a stabilit cîteva criterii de care trebuie să se conducă aceştia: calitatea manuscrisului; corespunderea curriculumului, obiectivelor educaţionale şi metodologiei contemporane; conţinutul acoperit; respectarea consecutivităţii în expunere; limbajul şi conceptele adecvate; corespunderea cu ghidurile profesorilor. Fiecare dintre aceste criterii are ponderea lui. Am apelat la Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei şi i-am solicitat ajutorul în familiarizarea membrilor comisiilor cu principiile şi criteriile în vigoare pentru a facilita efectuarea acestei evaluări. Este foarte greu să apreciezi un manual după criteriile fixate, nefiind antrenat în activităţi similare, neparticipînd la nişte seminarii practice sau nescriind singur o lucrare. Deocamdată nu avem mulţi specialişti avizaţi în domeniu.

N.CRISTEA: Membrii Comisiei de evaluare cunosc numele autorilor?

L.STEPAN: Nu. Manuscrisul vine cu un cifru. Însă cînd membrii comisiei sînt deja desemnaţi, consultăm anumite documente pentru a verifica dacă aceste persoane nu sînt implicate direct sau tangenţial în procesul de elaborare a unui manual sau altul. Direcţiile manageriale ale Ministerului îşi asumă o responsabilitate enormă.

Vreau să menționez că sînt binevenite toate seminariile organizate de C.E. PRO DIDACTICA şi M.E.Ş.

A.BUJOR: Să precizăm nişte lucruri în ceea ce priveşte evaluarea celor 25% de manuscris ale unui viitor manual, posibil încă nescris. Nu credeți că ar fi binevenită şi utilă organizarea unui concurs al manuscriselor, şi *abia apoi* editurile să macheteze cele 25%?

Gh.IERIZANU: Selecția se face la edituri.

A.BUJOR: Mă refeream la un concurs local, înainte de a participa la cel desfăşurat de Banca Mondială.

Gh.IERIZANU: Manuscrisele sînt împrumutate editurilor.

A.BUJOR: Dar dacă eu, în calitate de autor, nu doresc să particip la concurs prin editură, ci direct?

L.STEPAN: Condițiile concursurilor pe linia proiectului Băncii Mondiale sînt următoarele: reprezentanții Ministerului colaborează şi încheie contracte doar cu editurile. Autorul însă îşi alege singur editura la care ar dori să-şi tipărească lucrarea.

A.BUJOR: Cum poate fi evaluat un manual doar în baza a numai 25%?

G.GAVRILIȚĂ: *Se întîmplă ca manuscrisul integral să difere radical de cele 25% prezentate inițial.* Acesta este neajunsul evaluării manuscriselor în cadrul proiectului Băncii Mondiale. E o procedură extraordinar de complicată. Experții noştri se ghidează după criteriile stipulate, dar, neavînd pregătirea corespunzătoare, uneori comit erori inadmisibile.

Gh. IERIZANU: Permiteți-le editurilor să pregătească mai multe manuscrise pentru concurs întrucît investesc foarte mult în cele 25%. Recent s-a introdus scrisoarea de garanție de 2%. Cu părere de rău, banul măsoară. Aici nu poate exista subiectivism.

A.BUJOR: Am venit cu propunerea ca 25% de manuscris să fie machetate, iar cealaltă parte – dactilografiată.

Gh.IERIZANU: Astfel eliminați editura.

A.BUJOR: Comisia trebuie să ia cunoştință de întreaga lucrare.

Gh.IERIZANU: În acest caz subiectivismul despre care se discută va creşte.

G.GAVRILIȚĂ: Este evaluat nu doar conținutul manuscrisului, ci şi design-ul.

L.STEPAN: În afară de 25% de manuscris se face sumarul, prezentarea succintă a manualului, în baza cărora comisia îşi creează o idee generală despre acesta.

G.GAVRILIȚĂ: În mai 2000 am participat la un training al țărilor din bazinul Mării Negre organizat la Odesa. Le-am arătat celor prezenți manualul nostru de istorie. Au rămas încîntați. Dintre fostele republici ale U.R.S.S., noi am păşit cu mult înainte. Chiar şi țările baltice au un manual axat mai mult pe conținuturi, iar aparatul metodic lasă mult de dorit.

În momentul cînd n-am avut autori de manuale şi timp de 6-7 ani i-am format şi avem deja o producție valoroasă de carte didactică, putem afirma cu promptitudine că am înregistrat progrese considerabile în domeniul elaborării manualelor. Astăzi, la concurs participă 3-4 manuscrise ceea ce constituie un argument în plus în favoarea celor expuse anterior. Avem şi un prototip al manualului nostru autohton. E adevărat că anumite idei au fost preluate din manualele franceze, germane, engleze, americane, dar am creat un manual al nostru. Ne putem mîndri cu acest lucru.

N-am fi învățat să evaluăm manualele, dacă nu le-am fi editat. Le mulțumim editurilor pentru contribuția lor la valorificarea cărții şcolare. La seminariile organizate cu inspectorii din județe şi profesorii care utilizează zilnic instrumentele de instruire la clasă încercăm să determinăm care ar fi criteriile de evaluare a acestora, să stabilim care dintre obiectivele curriculare sînt realizate şi care nu, care dintre sarcinile incluse în aparatul metodic fac față conținuturilor, cerințelor şi care nu. Practicienii ar putea propune sugestii concrete de îmbunătățire a manualului, de remediere a anumitor carențe pentru ca acesta să fie folosit în mod eficient de profesori în proiectarea activității didactice, dar şi de elevi pentru studiul individual. Profesorii participanți la training-ul "Monitorizarea şi evaluarea curriculumului de liceu" organizat la Lăpuşna ne ziceau: "Dați-ne manuale de liceu aşa cum sînt ele – bune, rele. Le vom experimenta, le vom testa la clasă şi atunci vom spune ce ar mai fi de modificat şi de completat."

V.GORAŞ-POSTICĂ: Mă afectează faptul că noi, autorii, nu sîntem invitați la stagiile de perfecționare a profesorilor. Cele două ore academice rezervate anumitor subiecte nu sînt suficiente. Profesorii se întorc în şcoală şi fac în continuare amatorism. Dumneavoastră, ca specialist al Ministerului, participați la aceste cursuri? În ce mod este promovată ideea pregătirii profesorilor în utilizarea manualelor în cadrul proiectului Băncii Mondiale?

G.GAVRILIȚA: Am participat la cursurile de instruire a formatorilor locali la istorie. Din componența echipei de formatori republicani au făcut parte şi autori de curriculum, de manuale. Nu mă pot pronunța referitor la celelalte discipline. Dar faptul că trebuie să colaborăm cu profesorul pentru a-l pregăti să lucreze cu manualele de noua generație este cert.

M.HADÎRCĂ: Primul efect vizibil al reformei învățămîntului îl constituie *noua generație de manuale* pentru care la edituri se depune o muncă colosală. Este trist că nu se observă sau nu se recunoaşte acest lucru. Avem manuale noi care atestă o schimbare de accent de la informativ la formativ, o mutație totală în interiorul lor. Avem o

schimbare de la monolog la dialog. Nu mai există acea informaţie monologată a autorului, ci un dialog permanent între el şi elev. Dacă înainte domina o distanţare între autor şi elev, acum există o apropiere. Avem în manuale situaţii de învăţare din care se formează abilităţi, competenţe. În fiecare manual au fost introduse glosare de termeni. Avem manuale bune. *Manualul este formula didactică a curriculumului văzută, înţeleasă, concepută de autor. E o formulă care trebuie explicată evaluatorilor şi profesorilor*, doar astfel vom asigura conlucrarea autor-profesor-elev-părinte.

A.MALEV: Masa despre care s-a vorbit la începutul discuţiei de azi a fost teleportată la noi în nişte condiţii economice foarte şubrede care explică toate problemele existente. *"Îmi plac toate manualele pentru că îmi place să învăţ*", scrie un băieţel. Iată esenţa tuturor problemelor luate astăzi în discuţie. Să ne bucurăm că există asemenea elevi. Cred că am acumulat deja experienţa necesară pentru a elabora manuale de calitate. Proiectul lansat de Banca Mondială ne-a învăţat multe lucruri utile.

L.BEZNIŢCHI: Profesorii de liceu aşteaptă să experimenteze manualele împreună cu autorii acestora. Care este legătura dintre autorii de curriculum şi cei de manuale? De ce au răsunat anumite disonanţe? Din păcate, sînt cazuri cînd curriculumurile pe discipline au fost elaborate de unele grupe de autori, iar manualele – de altele. Trebuie să existe o continuitate. Dacă profesorii de liceu nu au manuale, cei de la ciclul primar le-au testat deja. Ce spun învăţătorii? Nimeni nu le solicită opinia ca evaluatori, practicieni, dar ar trebui să se ţină cont de aceasta pentru a îmbunătăţi calitatea manualelor.

Aş vrea să mă refer la motivaţia manualului. Elevul e în drept să întrebe dacă are nevoie de atîta informaţie pentru viaţa cotidiană. Dacă-l motivezi – el învaţă, dacă nu – zice că manualul nu este bun. *Aspectul funcţional, practic trebuie să persiste în toate cărţile şcolare şi să coreleze cu cel motivaţional.* Elevul nu învaţă o limbă pentru a şti să decline, să conjuge, ci pentru a vorbi şi a scrie corect, pentru a se exprima coerent.

Continuăm să elaborăm manuale de fizică, matematică, informatică etc. Pe cînd, după părerea mea, viitorul este al învăţării interdisciplinare, pe arii curriculare.

L.CREŢU: Noi, profesorii şi elevii, creştem şi ne formăm împreună cu manualele. Ne bucurăm mult că le avem. Pentru elevii de la sate acestea constituie un instrument de lucru foarte important, deoarece bibliotecile sînt sărace şi copiii nu au acces la multe surse de informaţie.

Vreau să aduc mulţumiri din partea părinţilor, elevilor, profesorilor, tuturor celor implicaţi în procesul de elaborare a manualelor.

G.GAVRILIŢĂ: Cînd un profesor vine cu sugestii şi îndrumări metodice în ceea ce priveşte îmbunătăţirea manualelor, să încercăm să le publicăm pentru că ele sînt necesare. Întrunirile cadrelor didactice cu autorii sînt binevenite, ele permit punerea unor accente, profesorul însă trebuie singur *să-şi organizeze activitatea în baza manualului, să deschidă cărţile de specialitate, didactică, pedagogie, psihologie etc. pentru a se autoinstrui.*

L.DOHOTARU: Faptul că sînt organizate seminarii de iniţiere a autorilor este minunat. Mulţi dintre ei abia după aceste activităţi îşi dau seama ce au de făcut. *Trebuie să antrenăm autorii de manuale şi din provincie, pentru că acolo se ascunde un potenţial enorm.*

V.GORAŞ-POSTICĂ: Să nu reducem întregul proces educaţional doar la manualele şcolare. Să diversificăm materialele didactice, să minimizăm rolul manualului.

V.DUMITRAŞCU: Sîntem o generaţie de sacrificiu. Din păcate, îi sacrificăm şi pe copiii noştri. Vreau să mă adresez conceptorilor de curriculum, evaluatorilor: *cum de încercaţi să vă asumaţi o responsabilitate atît de mare fără un nivel de pregătire adecvat?* Avem nevoie de calitate! De ce nu s-au organizat seminarii pentru autorii de curriculum ca să nu avem sute de obiective. De ce evaluatorii îşi permit să afirme că un manual sau altul "pare" a fi bun. De ce "pare"?

L.STEPAN: Curriculumul a fost elaborat de 82 de specialişti pregătiţi între 1996-1997 de experţi străini. Curriculumurile noastre de limba rusă, biologie, chimie, fizică, matematică au fost recenzate şi peste hotare, iar cel de biologie a fost apreciat drept unul dintre cele mai reuşite în arealul european.

V.DUMITRAŞCU: Mă refeream la calitatea diferită a curriculumurilor.

G.GAVRILIŢĂ: Abia acum, după 5 ani de evaluare în şcoală, vom putea reveni la curriculum pentru a-l îmbunătăţi.

V.GORAŞ-POSTICĂ: Vă mulţumesc mult pentru participare. Este bine că facem manuale şi este important să ne străduim a le face şi mai bune, şi mai utile. Să ne conjugăm eforturile în rezolvarea problemelor enunţate pe parcurs. Să devenim mai responsabili faţă de manualul ajuns pe masa elevului. C.E. PRO DIDACTICA va sprijini şi în continuare dezvoltarea profesională a autorilor de manuale şi curriculum.

Consemnare: Mariana Vatamanu-Ciocanu
22 martie 2001, C.E. PRO DIDACTICA



Ludmila **STEPAN**

"Sînt de părerea că nici curriculumul, nici manualele nu sînt perfecte..."

Interviu cu dna Ludmila STEPAN, director al Proiectului de Reformă a Învăţămîntului General Obligatoriu din Moldova, şi dl Eugen COROI, şef al secţiei Manuale şi Asigurare Didacică a Ministerului Educaţiei şi Ştiinţei

Care este, la ora actuală, situaţia asigurării cu manuale la noi în republică?

L.STEPAN: Pot răspunde la această întrebare, referindu-mă doar la manualele elaborate în cadrul Proiectului Băncii Mondiale.

În anul 1998 au fost editate primele trei titluri de manuale şi ghiduri pentru clasa a III-a, cărora în anul 1999 li s-au alăturat încă 19, inclusiv manualele de limba maternă a minorităţilor naţionale şi cele traduse în limba rusă, precum şi manualele de limbi străine (franceză şi engleză) pentru clasele II-IV.

În anul 2000 au fost scoase de sub tipar 57 de titluri de manuale şi ghiduri: manualele "de bază" pentru clasa a V-a, unele manuale pentru clasele III-IV, manualele de limba franceză, engleză şi de limba română pentru şcoala alolingvă pentru clasele V-IX (ciclul gimnazial) etc. Este preconizat ca pînă la 1 septembrie 2001 în şcoli să fie introdus setul de manuale şi ghiduri pentru clasa a VI-a.

E.COROI: O dată cu implementarea Curriculumului Naţional a început şi elaborarea unei noi generaţii de manuale şcolare. În 1998 au fost editate primele manuale de limba română şi matematică atît pentru şcolile cu predare în limba română, cît şi pentru cele cu predare în limba rusă; în perioada 1999 - începutul 2001 – manuale de limba română, ştiinţe şi matematică (clasa IV), setul de manuale pentru clasa a V-a în toate limbile de predare: manualul de ştiinţe, de limba română şi de limbi ale minorităţilor naţionale, toate fiind editate cu suportul financiar al Băncii Mondiale. Conform hotărîrii Guvernului din aprilie 1998, manualele sînt repartizate copiilor în baza schemei de închiriere. Acestea au fost scoase de sub tipar într-un tiraj ce depăşeşte cu 20% numărul de solicitări, întrucît cele ce se vor deteriora (manualele sînt utilizate 4 ani în şcoala primară şi 5 ani în gimnaziu) vor fi înlocuite cu altele noi. În anul curent se vor introduce manuale pentru clasa a VI-a la toate disciplinele cu excepţia celor de educaţie fizică, educaţie tehnologică, informatică, a căror elaborare n-a fost prevăzută de proiect. Din bugetul Ministerului Educaţiei şi Ştiinţei au fost editate manuale de educaţie muzicală pentru clasa I a şcolilor cu predare în limba rusă şi pentru clasa a III-a a şcolilor cu predare în limba română. Banii alocaţi pentru acest proiect au fost suficienţi doar pentru editarea manualelor la disciplinele considerate a fi cele mai importante. Este regretabil faptul că disciplinelor menţionate mai sus li se acordă şi în continuare o atenţie infimă. Ca specialist în domeniul educaţiei



Eugen **COROI**

muzicale nu pot fi de acord cu aceasta, cu atît mai mult că unul dintre obiectivele curriculare este educarea valorilor estetice, morale etc. În opinia mea, editarea manualelor pentru disciplinele date constituie un imperativ. Anul acesta ne-am propus să editǎm manuale pentru educația tehnologică (clasa a IV-a), tot setul pentru clasa a VI-a, iar din bugetul local vom încerca să editǎm manuale de educație muzicală pentru clasa a IV-a.

O problemă stringentă este editarea manualelor pentru şcolile auxiliare, aspect ce nu a fost prevăzut în proiectul de reformă. În şcolile speciale învață de asemenea copiii noştri, de care trebuie să avem grijă şi față de care avem o responsabilitate mult mai mare. Intenționăm să editǎm manuale şi pentru ei, chiar dacă sumele alocate sînt mici. O salvare pentru noi ar fi sponsorizarea parțială a editării de manuale. Cred că se pierd o groază de bani pentru multe spoturi publicitare inutile. Dacă cei care vor să-şi facă publicitate ar sponsoriza editarea unui manual, ei ar deveni cunoscuți pentru 60 de mii de elevi şi ar avea recunoştința a încă 120 mii de părinți...

Cu toate că efortul nostru în asigurarea cu manuale este maxim, în republică există multe lipsuri provocate de deteriorarea sau de tirajul prea mic al acestora (de exemplu, clasele I, II şi VII-IX). De fapt, implementarea noilor manuale se face treptat, ceea ce explică situația creată. Pînă în anul 2002 vom edita manuale pentru clasa a VII-a, iar către 2003 – şi pentru clasele VIII-IX. Astfel, sperăm să avem în anul 2004 manuale pentru toate clasele şi pentru toate disciplinele. Pînă atunci însă profesorii şi elevii lucrează în baza curriculumului cu manuale de pînă la 1998. O salvare pentru noi sînt donațiile de carte din România, Rusia şi din alte țări. Orice manual şcolar poate fi utilizat în procesul educațional: chiar dacă nu este elaborat conform curriculumului respectiv, el totuşi nu este în afara educației ca atare. Pentru a realiza obiectivele curriculare, un profesor poate folosi mai multe manuale, lucru binevenit, întrucît prin oferirea unor informații suplimentare activitatea didactică devine mult mai captivantă.

Care este calitatea acestor manuale şi ce se poate întreprinde pentru a le îmbunătăți?

L.S.: Calitatea manualelor este diferită, precum diferiți sînt şi autorii, şi comisiile de experți.

La acest capitol mai sînt încă multe de realizat, întrucît avem foarte puțină experiență în domeniul editării manualelor. Pentru a le îmbunătăți, este necesar de a forma colective de autori competenți, de a le crea condiții de lucru.

Dintre toate manualele în uz mai reuşite sînt cele elaborate de grupe de autori, alcătuite din învățători şi profesori-practicieni. Experiența lor pedagogică este absolut necesară pentru a scrie un manual perfect din punct de vedere metodic.

Foarte mare este şi responsabilitatea comisiilor de experți care efectuează evaluarea manuscriselor. S-a observat că unele manuscrise trec cu succes evaluarea inițială (25% din manuscris), ulterior însă celelalte 75% nu corespund întocmai criteriilor de evaluare. În acest caz apar mari divergențe între autori şi experți, este tergiversată elaborarea de mai departe a manualului. În rezultat, acesta ajunge în şcoală cu întîrziere şi cu multe carențe.

Numai prin eforturi comune de elaborare, evaluare şi selectare corectă vom reuşi să obținem un manual calitativ.

E.C.: Nu există, probabil, manuale perfecte. Cu toate acestea trebuie să tindem spre perfecțiune, în special cînd este vorba de calitatea instrumentului de bază al educației. Trebuie să ne propunem, ca obiectiv major, editarea unor manuale bune. Dar ce înseamnă, de fapt, un manual bun? Un manual bun este acela care cuprinde informație utilă, necesară, prin intermediul căreia sînt realizate obiectivele curriculare. El are un design plăcut, ce captivează. În fine, un manual bun corespunde tuturor rigorilor de elaborare

a manualelor. Orice manual, mai întîi de toate, este expertizat de profesori universitari şi şcolari. Nu există o comisie permanentă de experţi, ea fiind constituită *ad-hoc*: dintr-un număr mare de profesori, ministrul desemnează cîţiva care urmează să efectueze evaluarea manualului respectiv. Obiectivitatea, competenţa şi confidenţialitatea sînt esenţiale la realizarea calitativă a acestei proceduri. Spre marele nostru regret, se întîmplă uneori şi lucruri neplăcute. Ar fi bine ca autorii de manuale şi editorii să-şi canalizeze toată energia pentru scrierea unor manuale bune, dar nu pentru a găsi persoane care să faciliteze apariţia manualului. Trebuie să recunosc că nu întotdeauna în urma concursului este ales cel mai reuşit manual şi deseori cadrele didactice ne reproşează acest lucru. Este evident faptul că uneori subiectivismul experţilor depăşeşte limitele admisibilului, iar nereuşita selectării este justificată prin lipsa unor criterii de apreciere a manualelor bine determinate. Nu sînt de acord cu o astfel de atitudine. Cînd este vorba de calitatea manualelor, corectitudinea ştiinţifică a informaţiilor este esenţială. Spre regret, se depistează uneori şi greşeli ştiinţifice. Deoarece ne-am propus să editǎm manuale autohtone (nu doar să le traducem), este vital să ne educăm şi autorii. Nu avem mare experienţă în domeniul elaborării manualelor şcolare, dar, cel puţin, avem autori care doresc să creeze. Or, acest lucru trebuie susţinut şi stimulat.

În opinia Dvs., răspund oare manualele noastre teoriei constructiviste care prevede: a învăţa înseamnă a se acomoda?

În ce măsură cunoştinţele asimilate din manuale sînt aplicabile în viaţa cotidiană?

L.S.: Manualele de astăzi tind să se conformeze teoriei constructiviste, ceea ce se manifestă prin noua lor structură, prin deplasarea accentului pe personalitatea elevului, pe modul de a descoperi şi de a dobîndi cunoştinţe. Manualul îl invită pe elev la discuţie, la formarea şi exprimarea propriei păreri, pregătindu-l astfel pentru a se orienta în viaţa cotidiană. Desigur, multe depind şi de personalitatea profesorului care trebuie să fie un dirijor, un maestru, dacă vreţi, care să ştie să-l descătuşeze pe copil, să-l impulsioneze, să-l asculte cu atenţie şi să-l aprecieze la justa lui valoare.

E.C.: A fost elaborat deja curriculumul, precum şi unele manuale, dar n-au fost deocamdată stabilite criteriile de evaluare a acestora. Sînt de părerea că nici curriculumul, nici manualele nu sînt perfecte, dar, oricum, trebuie să le evaluăm, iar la o nouă ediţie a manualelor respective sau la o revizuire a curriculumului să se ţină cont de aceste aprecieri. Au fost realizate numeroase sondaje de opinii privind calitatea manualelor, dar nu s-a făcut un studiu profund, temeinic, care să ne informeze despre aplicabilitatea cunoştinţelor din manualele existente, despre accesibilitatea informaţiei oferite etc. Banca Mondială este disponibilă să finanţeze evaluarea manualelor şcolare fără de care nu putem obţine progrese în procesul editării acestora. De asemenea, este necesară şi evaluarea calităţii predării-învăţării în baza manualelor şi a curriculumului.

Consider că în elaborarea manualelor şcolare s-au făcut mulţi paşi importanţi: chiar la o primă inspecţie se remarcă o îmbunătăţire a calităţii acestora. Incontestabil, manualele recent editate sînt net superioare celor de acum 8-9 ani. Şi totuşi se cere o analiză minuţioasă şi concluzii argumentate în vederea perfecţionării lor.

Credeţi că manualele noastre, unice pentru toţi, asigură şi un învăţămînt diferenţiat?

L.S.: E o întrebare provocatoare. Expresia "unice pentru toţi" parcă ar exclude din start învăţămîntul diferenţiat. Desigur, se resimte necesitatea introducerii manualelor alternative. Totuşi, majoritatea lor au tendinţa de a prezenta materialul la două niveluri de dificultate: obligatoriu şi avansat.

Revin la personalitatea cadrului didactic. Profesorul nu trebuie să se limiteze doar la manualul de bază, ci să consulte şi alte manuale sau surse de informaţie. Deocamdată însă problema manualelor alternative rămîne una deschisă.

E.C.: Un învăţământ diferenţiat nu înseamnă aplicarea mai multor manuale. Aceasta vizează, mai curînd, stilul de predare al profesorului, tehnologiile educaţionale utilizate. Putem folosi zece manuale şi să avem un învăţământ unitar sau viceversa – unul singur dar care ar asigura un învăţământ diferenţiat, a cărui esenţă rezidă în strategiile de predare ale profesorului în funcţie de cerinţele şi sugestiile curriculumului. El trebuie să conţină informaţie în corespundere cu obiectivele curriculare, dar care ar putea fi dozată. Altfel spus, dacă elevul după însuşirea cu succes a unui minimum obligatoriu mai solicită informaţie suplimentară – manualul trebuie să i-o ofere.

În republică există deja manuale pentru clasele liceale în care se specifică că sînt destinate pentru clasele cu profil real şi profil umanistic, dar manualul este unic. Cît priveşte ciclul primar şi cel gimnazial, consider că astfel de specificări sînt inutile. La aceste etape copiilor li se oferă o pregătire generală, deci, nu trebuie aplicate principiile unui învăţământ diferenţiat.

În ce măsură autorii de manuale, la elaborarea acestora, ţin cont de doleanţele elevilor?

L.S.: Cred că doleanţele elevilor sînt luate în consideraţie la elaborarea manualului numai atunci cînd autorul este profesor sau părinte al unui copil de vîrstă şcolară. Doar în aceste cazuri, scriind un capitol sau altul, autorul se autoevaluează.

E.C.: După părerea mea, autorii de manuale nu ţin cont de doleanţele elevilor, fiind departe de universul copiilor şi de realitatea din şcoli. Îmi pare rău că nimeni nu-i întreabă pe copii ce le place sau nu le place în manualul respectiv. Copiii sînt cele mai sincere fiinţe. Ei nu ştiu să mintă, de aceea opiniile lor sînt indicatori veridici ai calităţii manualelor. La elaborarea manualelor este foarte importantă dozarea informaţiei: atît surplusul de informaţii, cît şi lipsa lor sînt pereclitante pentru reuşita procesului instructiv. Şi doar copiii ar putea spune exact de cîtă informaţie au nevoie.

Învăţământul contemporan suprasolicită copilul. Or, pentru a evolua, societatea are nevoie de oameni sănătoşi. Şi părinţii, şi profesorii pun pe umerii copiilor sarcini mult prea grele.

Trebuie oare manualul să respecte întocmai curriculumul?

L.S.: Manualul trebuie să respecte cerinţele curriculumului disciplinei date în mod obligatoriu. Cu toate acestea, el poate (şi ar trebui!), în limitele volumului acceptat, să conţină mai multă materie decît prevede curriculumul, fapt ce ar contribui la desfăşurarea unor activităţi diferenţiate, la dezvoltarea multilaterală a copilului.

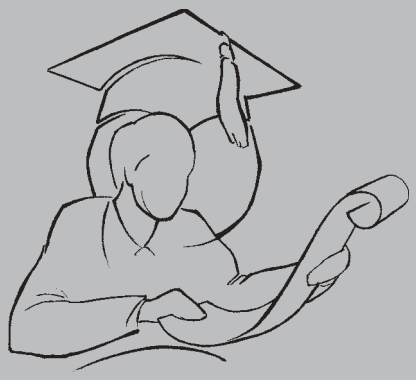
E.C.: Curriculumul oferă un conţinut orientativ care asigură realizarea obiectivelor formative, plasate în prim planul procesului instructiv. Manualele n-ar trebui să repete întocmai conţinutul curiculumului, dar cel ales trebuie să realizeze aceleaşi obiective. Respectarea exactă a curriculumului ar fi o activitate de reproducere, una monotonă. Or, procesul instructiv-educativ este o artă prin care se valorifică creativitatea profesorului.

Mai mult decît atît, curriculumul recomandă mai multe variante, iar profesorul este persoana care decide pe care s-o utilizeze. Nu e o crimă să se predea altceva decît ceea ce este scris în curriculum. Acest lucru este salutabil. Important este ca prin acest „altceva" să se realizeze obiectivele prevăzute de curriculum.

Consemnare: Dana Terzi

Nimeni nu va putea instrui şi educa eficient un copil, dacă nu-şi va preciza ce aşteaptă societatea de mîine de la acesta ca adult.

R. Dottrens



Rubrică susţinută de V.Goraş-Postică

BIBLIOTECA Pro Didactica CENTRUL EDUCAŢIONAL

Colecţia se adresează profesorilor din licee şi colegii, elevilor, dar şi altor actanţi ai procesului educaţional, interesaţi şi implicaţi în schimbarea calitativă şi în eficientizarea demersului instructiv, în asigurarea succesului şcolar.

Cartea didactică din colecţie pune accentul pe formarea de competenţe, pe deschiderea unor noi orizonturi, pe crearea unei motivaţii intrinseci, de durată a individului.

Psihopedagogia, didactica generală, metodica disciplinelor umanistice şi exacte constituie domeniile-cheie în care se vor înscrie sintezele teoretice şi practice, experienţele avansate selectate prin concurs, a căror valorificare reprezintă un obiectiv major al Centrului Educaţional PRO DIDACTICA.

Lansarea primei cărţi din colecţie

TATIANA CARTALEANU, OLGA COSOVAN

PREDAREA LIMBII ROMÂNE ÎN VIZIUNEA CURRICULUMULUI DE LICEU
Ghid pentru profesori



Liliana NICOLAESCU: Din partea întregii echipe, vă mulţumesc că aţi găsit timp să fiţi împreună cu noi la un eveniment mai mult decît special care pentru protagoniste este nu numai un rezultat al colaborării cu Centrul Educaţional PRO DIDACTICA şi nu numai un prim pas într-un proiect ce demarează, dar şi o încununare serioasă a activităţii autoarelor. Iniţierea unei noi serii de carte didactică, a unei noi colecţii care se va numi *Biblioteca Pro Didactica* este o activitate în care ne lansăm cu o bună doză de risc, dar şi cu o bună doză de siguranţă. Apariţia colecţiei este posibilă graţie sprijinului Fundaţiei Soros Moldova. Mulţumim şi reprezentanţilor editurii Cartier care s-au implicat în acest proces deosebit de responsabil.

De foarte multe ori încercăm să demonstrăm că nu ni se oferă libertatea de exprimare pe care ne-am dori-o. De fapt, însă ne străduim să mascăm insuficienţa unei libertăţi a gîndirii. Mi se pare că ceea ce au căutat să facă Tatiana Cartaleanu şi Olga Cosovan a fost să demonstreze că au o libertate a gîndirii, o libertate a exprimării şi o deschidere spre nou, care cucereşte.

***Viorica GORAŞ-POSTICĂ*:** În calitate de coordonator al Programului "Dezvoltare Curriculară" am fost alături de doamnele Tatiana Cartaleanu şi Olga Cosovan şi le-am provocat să se încadreze în concursul *Materiale didactice suport,* anunţat la începutul anului 2000, care a avut menirea să sprijine reforma curriculară din liceu. Echipa C.E. PRO DIDACTICA a susţinut şi a contribuit la editarea Curriculumului de liceu. Ne-am gîndit că şi în continuare este oportun să sprijinim şi să promovăm treapta liceală ca pe una de elită, ca o treaptă ce ar trebui să ţină sus standardul de calitate al învăţării-predări-evaluării. În acest context, concursul nostru a propus cadrelor didactice să se lanseze într-o competiţie. Din 25 de lucrări participante 6 au fost selectate pentru editare. Deşi participanţii la concurs nu au fost atît de numeroşi, întrucît nu sînt mulţi oameni suficient de motivaţi ca să scrie, putem vorbi totuşi de o competiţie, în urma căreia beneficiem cu toţii, în primul rînd, cadrele didactice.

Cartea în cauză este structurată conform unor rigori pe care le promovăm la PRO DIDACTICA de ani de zile şi asupra cărora am insistat şi la concurs: să se propună nişte repere teoretice succinte şi apoi partea leului să aparţină sugestiilor metodice. Ne-am bucurat foarte mult că autoarele s-au conformat şi au respectat creativ aceste cerinţe, oferind în 2 capitole material original, dar foarte practic, care poate fi aplicat direct la clasă. De fapt, este unul dintre accentele pe care le punem – să vedem în ce măsură tot ce propunem la clasă este funcţional şi ajută elevul în formarea competenţelor necesare pentru viaţă.

În Introducerea Ghidului se enunţă că orice învăţăm, învăţăm mai bine atunci cînd facem acest lucru, evidenţiind astfel aspectul aplicativ-practic. Sper că lucrarea va fi de real folos şi va contribui la îmbunătăţirea procesului didactic din liceele noastre. *Cartea va fi donată mai multor şcoli participante în cadrul programelor noastre, dar va fi pusă şi în vînzare la un preţ accesibil.*

Un atu al cărţii sînt metodele interactive, metodele de dezvoltare a gîndirii critice prin intermediul lecturii





şi scrierii, oglindite atît din punct de vedere teoretic, cît şi practic. Este binevenit faptul că se lucrează mult pe textul literar; că include mostre de texte antologice, de referinţă ale literaturii române.

Tatiana CARTALEANU: Am emoţii, pentru că, oricum am număra cărţile, fie a 15-a, fie a 12-a, nu am mai avut niciodată o lansare de carte. Această carte va figura în CV-ul meu ca prima ce primeşte "botezul oficial". Pînă acum mergeam la editură, luam exemplarele de autor şi ne bucuram acasă că ne-a mai apărut o carte. Astăzi, împreună cu noi, se bucură tot colectivul C.E. PRO DIDACTICA. Aduc mulţumiri editurii "Cartier". Nu mi s-a mai întîmplat să-mi fie editată o lucrare doar în trei luni de zile. Este un record! Pe copertă, alături de numele noastre, ar trebui să stea numele a zeci de profesori care au trecut prin cursurile PRO DIDACTICA. Am încercat tot ce ne-a trecut prin cap şi tot ce ne-a trăsnit prin gînd. Elevii noştri de la Liceul "M.Eminescu", studenţii de la "I.Creangă" sînt cei care au fost deschişi spre a încerca noul. Şi numai atunci cînd am încercat, am îndrăznit să-l introducem în carte. Dragi profesori, puteţi face şi dvs. acest lucru. Nu am scris de fiecare dată: "Am încercat şi am reuşit!", dar în fiecare sugestie metodică este prezent acest gînd. Profesorul căruia îi reuşeşte ceva spune: "Elevilor le-a plăcut". În momentul în care dvs. veţi spune "Elevilor le-a plăcut să lucrăm aşa cum aţi sugerat dvs.", să ştiţi că acesta va fi succesul cărţii noastre.

Fiecare profesor este o personalitate creativă, cu experienţă, cu mii de lecţii predate. Fiecare profesor poate porni de la sugestiile din acest ghid, le poate depăşi şi poate crea singur, pentru că este o carte deschisă pentru creativitate. Am dorit ca profesorul să vadă cum s-ar putea face ceva, fiindcă de cînd implementăm curriculumul în şcoli, la liceu, cadrele



didactice tot experimentează şi fac cum pot. Fără îndoială, unii fac mai bine. Nu pretindem că Ghidul *pune toate punctele pe toate literele de "i"* şi rezolvă toate problemele.

Mulţumim celor care ne-au susţinut şi au trecut prin cursurile PRO DIDACTICA, fiindcă anume aici, alături de voi, au fiert, au fermentat ideile, datorită cărora am încercat, am îndrăznit să scriem această carte.

Olga COSOVAN: Am să încep cu evocarea experienţei trăite în aceşti ani alături de PRO DIDACTICA, împreună cu PRO DIDACTICA. Cînd am pornit în 1995, eram cu toţii altfel. Cu timpul s-au mai ros nişte colţuri, s-au mai şters nişte amintiri. În 1997, cînd ne-a venit ideea, poate năstruşnică pe atunci, de elaborare a unui curriculum de liceu, am lucrat la mai multe seminarii, făcînd o şcoală foarte bună, astfel încît, la un moment dat, ne-am simţit capabile de a vedea lucrurile aşa cum le vedeau colegii trecuţi prin multiple training-uri şi stagii. Cu experienţa acumulată, cu încrederea pe care am început să o avem în forţele proprii s-a adunat şi materialul de limbă pe care doream să-l comunicăm altora. Training-urile pe care le organizăm constituie o fericită ocazie pentru noi înşine, deoarece încercăm să ne exprimăm, să punem la îndoială, să vedem ce nu merge din ideile elaborate în afara atelierului, laboratorului, să le trecem printr-o filieră, astfel încît pînă la urmă să realizăm ceva. Fiecare training, fiecare zi este un pas înainte. În aceşti ani am acumulat o experienţă şi o parte din ea a încăput între copertele acestei cărţi. Mulţumim pentru contribuţia dvs., a tuturor profesorilor pe care i-am văzut în această toamnă în timpul training-urilor desfăşurate prin republică. Din schimbul de idei pe care îl avem se conturează şi se cristalizează gînduri pentru posibile ulterioare cărţi.

Gheorghe IERIZANU*, directorul editurii "Cartier":* Invidiile mele la adresa editurilor care colaborează cu doamnele Cartaleanu şi Cosovan la elaborarea manualelor! Sînt autoare foarte bune, iar munca de redactor la lucrările dumnealor este o plăcere, un model de conlucrare.

Sper că proiectul lansat de C.E. PRO DIDACTICA să dea rezultate. Faptul că au fost prezentate pentru concurs 25 de manuscrise şi au trecut 6 nu este un lucru rău, fiindcă decît să avem o bibliotecă în care să nu putem găsi o carte bună, mai bine e să avem şase cărţi pe care să le putem folosi cu adevărat.

Ceea ce face C.E. PRO DIDACTICA şi alţii este foarte important. Dar mai important e să învăţăm a creşte viitoarea generaţie, care să difere de noi, să aibă libertatea de a alege.

Angela GRAMA*, Liceul Teoretic "M.Eminescu", Chişinău:* Doamnele Tatiana Cartaleanu şi Olga Cosovan mi-au fost profesoare şi mă bucur pentru fiecare succes al dumnealor, căci fac enorm de mult. *Culegere de teste* şi *Ghidul pentru liceu* sînt binevenite, pentru că atunci cînd au auzit de curriculum mulţi s-au speriat: Ce ne facem, doar nu avem manuale, ghiduri? Profesorii le vor fi nespus de recunoscători autoarelor. *Să le zicem un mulţumesc mare*. Să vă dea Domnul sănătate şi putere de muncă, fiindcă faceţi foarte-foarte multe pentru noi toţi. Nu ştiu de unde găsiţi atîta timp şi izbutiţi să realizaţi atîtea lucruri frumoase şi importante.

Vasile PAVEL*, Universitatea Pedagogică "I.Creangă"*: Sînt pentru prima dată la C.E. PRO DIDACTICA. Am venit să împărtăşesc bucuria apariţiei acestei lucrări. Este un ghid pentru profesori, dar şi pentru elevi, care mi-a făcut o impresie foarte bună. Sînt coleg cu doamnele Tatiana Cartaleanu şi Olga Cosovan la catedra de Limbă Română şi Filologie Clasică şi le cunosc activitatea pedagogică.

Ghidul prezintă, în primul rînd, noţiuni de grafie, gramatică, dar centrul de greutate cade totuşi pe lexicologie şi stilistică, lucru deloc întîmplător. Am căutat să văd în ce măsură explicarea noţiunilor teoretice corespunde definiţiilor prezentate în literatura de specialitate din ultimii ani. Vreau să vă mărturisesc că doamnele îşi fundamentează reperele teoretice pe bogata lor experienţă de predare a cursurilor universitare: Lingvistica, Sintaxa, Lexicologia, Stilistica, Analiza lingvistică a textului artistic ş.a. Pe de o parte, aceste *repere teoretice* au o bază solidă, deşi sînt explicate într-un mod accesibil. Pe de altă parte, *sugestiile metodice* conţin o divizare, o structurare şi o prezentare foarte reuşită a materialului. Consider că tot ceea ce fac dumnealor o fac în cunoştinţă de cauză, o fac cu deschidere către noi metode.

Am urmărit şi am constat întotdeauna cu bucurie apariţia a zeci de lucrări. Se spune că procesul de

învățământ le ia profesorilor aproape tot timpul. Nu ştiu cum fac autoarele că le ajunge timp şi pentru cercetare. Incontestabil, este vorba de o muncă extraordinară pe care doamnele Tatiana Cartaleanu şi Olga Cosovan o depun cu pasiune şi cu dragoste pentru limba română.

Sincere mulțumiri pentru această muncă şi felicitările mele cu ocazia apariției prezentei cărți.

***Ecaterina ROTARU**, Ministerul Educației şi Științei:* PRO DIDACTICA înseamnă multă dăruire, creativitate, inspirație, muncă. Colaborarea cu acest centru a constituit o experiență frumoasă pentru mine, pentru că le-am avut colege pe doamnele Tatiana Cartaleanu şi Olga Cosovan.

Le-am admirat pentru curajul cu care apar în fața profesorului într-o perioadă de incertitudini şi căutări, încercînd să găsească soluții pentru cele mai dificile probleme. Nu toți au acest curaj.

Doamnele au acceptat întotdeauna solicitările pentru diverse stagii, seminarii, training-uri, fiind mereu în căutarea noului, încercînd să nu aducă ceva învechit în fața profesorului. Citesc cu mare plăcere ceea ce produc şi din motivul că sînt probe literare de înaltă calitate, surse de revelație, asemeni unui şuvoi de aer proaspăt venit în atmosfera în care trăim.

Vreau să le doresc, în primul rînd, multă sănătate, rezistență şi mai multe lansări.

Mă bucur că participă la sărbătoarea de azi Lenuța şi Alexandru, copiii doamnei Cartaleanu, deoarece ştiu că în dinastia de intelectuali a autoarelor există multă cultură, dragoste de carte şi devotament față de tot ceea ce fac. Vă mulțumesc că vă cunosc şi că sînteți aşa.

Liliana NICOLAESCU: Zicea cineva: *"Deschide cartea ca să citeşti ce au gîndit alții, închide cartea ca să gîndeşti tu însuți".* Asta să facem!

5 aprilie, 2001
C.E.PRO DIDACTICA

Dezvoltarea profesională a autorilor de manuale

În cadrul Programului "Dezvoltare Curriculară" au fost organizate 2 training-uri pentru autorii de manuale *Abordarea manualului şcolar din perspectiva formării competențelor* (31 ianuarie-1 februarie; 14-15 martie 2001), la care au participat 46 de autori de manuale de la toate disciplinele din învățământul preuniversitar şi persoane de decizie de la Ministerul Educației şi Științei şi de la Institutul de Ştiințe ale Educației. În calitate de facilitator, a fost invitat dr.*Xavier Roegiers*, expert belgian, director al Biroului de Inginerie în Educație şi în Formare. Majoritatea participanților, recunoscuți ca autori de perspectivă au fost recomandați de editurile de profil din țară. Într-o perioadă de 10 ani de reformă educațională, perioadă în care s-a inițiat redactarea noii generații de manuale autohtone, aceste evenimente au constituit primele investiții directe în creşterea profesională a autorilor de carte didactică. Participanții au apreciat cu punctaj maxim utilitatea şi actualitatea training-urilor, solicitînd continuitate în această direcție, inclusiv un training la criteriile şi indicatorii de evaluare a manualelor şcolare .

Considerăm oportună prezentarea selectivă a unor reflecții asupra contextului nostru, a unor răspunsuri oferite de dl X. Roegiers la problemele discutate în cadrul training-ului.

* * *

*Cînd ni se propune să studiem **reforma sistemului educațional** dintr-o anumită țară, obişnuim să o reprezentăm grafic printr-o **masă**, pe ale cărei picioare indicăm: **curriculumul, manualele şcolare, evaluarea rezultatelor elevilor, formarea profesorilor**. Nu trebuie să demarăm prin reformarea concomitentă a acestor patru aspecte, ci, fără a ignora vreunul, să ne echilibrăm treptat eforturile în toate direcțiile.*

Dacă se reformează curriculumul, sistemul de evaluare rămînînd cel tradițional, se observă un progres nesemnificativ, pentru că cerințele față de elevi şi performanțele evaluate ar fi similare celor anterioare. Şi dacă profesorii nu sînt formați conform noului curriculum, ei vor preda pe vechi.

Avem experiența mai multor țări în expertizarea reformei în care s-a intrat prin evaluarea elevilor, fiindcă este foarte important să ştim cum trebuie să evaluăm activitatea şi cunoştințele lor la fiecare nivel de învățămînt. (În Vietnam, de exemplu, s-a intrat în reformă prin manuale.)

Deseori se intră prin curriculum, manualele şcolare fiind pe locul doi. Preocupările sînt aceleaşi, dar diferă punctele de pornire, aceste patru elemente fiind indisolubil legate unul de altul.

* * *

*Mulți profesori s-au pronunțat insistent asupra **legăturii adecvate dintre manualele şcolare şi programele curriculare**. Pentru mine nu contează dacă manualul corespunde curriculumului. Uneori însă este bine să ne întrebăm cum poate sau cum*

trebuie un manual să determine anumite schimbări în curriculum. În Belgia, autorii de manuale sînt mai puțin preocupați de curriculum. Ei încearcă să creeze manuale inovatoare care să placă şi să răspundă cerințelor la zi. Deseori curriculumul merge în urma manualelor şi se adaptează acestora. Consider că între curriculum şi manual nu trebuie să existe mari deosebiri, între ele însă trebuie să se mențină întotdeauna o mică distanță.

Probele şi activitățile de evaluare existente generează modificări în procesul educațional. Avem nevoie de un instrument cotidian practic, funcțional pe care să-l aplicăm în gestionarea reformei învățămîntului; avem nevoie şi de formarea profesorilor pentru că, în caz contrar, vom duce lipsă de un instrument "intelectual" care să promoveze reforma. Dar atît timp cît nu va fi schimbat curriculumul, nu va exista un cadru administrativ oficial care să efectueze această reformă şi aceste inovații.

Autorii de manuale dispun de o libertate mai mare sau mai mică (în funcție de țară) în a se distanța de curriculum. Întotdeauna există o limită în manevrare şi o posibilitate de a nu urma ad litteram curriculumul. Ar fi bine să vă întrebați: sînt un servitor fidel al curriculumului sau sînt dispus să iau decizii şi să-mi permit să mă distanțez puțin de el. Nu vă încurajez prea mult în această pornire, dar mereu există o posibilitate de a urmări exigențele şi obiectivele propuse în curriculum, pe de o parte, şi de a-ți permite un minim de libertate, pe de altă parte. Ştiu, din practica mea, că dacă un manual nu este inovator înseamnă că autorul nu-şi asumă o doză de risc, servindu-se de curriculum ca de un scut pentru a nu se lansa în inovații.

În ceea ce priveşte ***curriculumul centrat pe obiective*** *trebuie să fim conştienți de relațiile ce se fac între competențe şi curriculum. Un curriculum niciodată nu trebuie aruncat la gunoi, pentru că e un document cît de cît cunoscut de profesori. El poate fi îmbunătățit, mai bine organizat prin regruparea obiectivelor, eliminîndu-le pe cele mai puțin importante şi prezentîndu-le pe cele esențiale ca situații semnificative de învățare.*

Urmează să le propunem elevilor şi profesorilor 2-3 competențe care să-i ajute să-şi reorganizeze şi să-şi reorienteze procesul de instruire. Este foarte dificil pentru un profesor să aibă 20, 30, 100 de obiective de referință într-un an, după cum am văzut în curriculumurile din Moldova. Chiar dacă un curriculum nu este exprimat în termeni de competență, manualul dvs. poate să o facă, fiindcă nu este greu să clasificăm obiectivele de referință pe competențe, atunci cînd cunoaştem reperele teoretice esențiale.

* * *

Cum trebuie să dozăm informația într-un manual? *Este o problemă esențială. Dacă considerați că una dintre funcțiile de bază ale manualului este cea de a gestiona informația, să ştiți că veți pierde bătălia din start. În prezent dispunem de multiple mijloace de informare (computere, enciclopedii etc.) care îndeplinesc funcția respectivă mai bine decît orice manual, au o capacitate mult mai sporită de a prezenta informații în corespundere cu cerințele actuale.*

Volumul cunoştințelor globale de care dispune omenirea se dublează pe parcursul a fiecare 7 ani. Aceasta înseamnă că în fiecare an de viață a manualului dvs. informația propusă va fi depăşită cu 15-20%. Deci goana după informație este o competiție pierdută din start de autorii de manuale şcolare. Ceea ce poate şi trebuie să facă un manual – dar nu poate face un site – este de a-i oferi elevului instrumente de învățare. Autorul trebuie să se întrebe de la bun început în ce fel îl va ajuta pe copil informația prezentată în manual şi ce îl va învăța să facă.

Cineva a vorbit despre problemele mediului înconjurător. E un subiect la modă. Pentru mine însă esențial este să formăm atitudini corecte şi responsabile față de mediu. Important este să putem selecționa un minimum de informație care să ne permită realizarea obiectivelor, finalităților disciplinare. Ce vreau să-i dezvolt copilului care va utiliza manualul? E o întrebare fundamentală.

* * *

Aş vrea să mă refer şi la ***aspectul interdisciplinar*** *al unui manual. Sînt de părerea că toți profesorii care abordează manualul din perspectivă interdisciplinară fac un lucru interesant. A generaliza acest tip de practică ar fi însă cam precoce. Îmi dau seama că puține cadre didactice sînt pregătite de a exersa practici interdisciplinare. Le vom putea exersa la un nivel adecvat doar atunci cînd profesorii îşi vor schimba metodele de predare a disciplinei lor. Pentru că a te ocupa de aspectul interdisciplinar înseamnă a te confrunta concomitent cu două dificultăți. Mai întîi, trebuie să lucrezi simultan cu mai multe discipline. Apoi este necesar de a activa în baza rezolvării unei probleme. Consider că, în primul rînd, trebuie să ridicăm nivelul de pregătire al profesorilor pentru ca aceştia să poată rezolva probleme în cadrul disciplinei lor. Şi doar ulterior se va putea obține rezolvarea problemelor la mai multe discipline. În Belgia şi în alte țări există mulți teoreticieni care au dezvoltat ideea interdisciplinarității, în practică însă aceasta deocamdată nu s-a încetățenit. Pentru că treapta pe care trebuie să urcăm este, deocamdată, prea înaltă.*

* * *

Pentru ***a dezvolta motivația*** *la elev, este nevoie de a proiecta bine această dificultate, dacă a învăța*

înseamnă a urca o treaptă. O treaptă prea înaltă va constitui un obstacol serios pe care elevul nu-l va putea depăşi, fiind un proces demotivant, ca şi o treaptă joasă, pentru că elevul nu va avea în faţă dificultăţi pe care ar trebui să le depăşească. Iată de ce motivarea unui elev, prin intermediul manualului, înseamnă pentru mine a-l provoca să urce o treaptă nici prea înaltă, nici prea joasă.

Avem cu toţii tendinţa de a gîndi ca un profesor. Ne înşelăm dacă credem că ceea ce este util şi motivant pentru noi, este întotdeauna util şi motivant şi pentru elev.

Cînd elaboraţi un manual, întrebaţi-vă: ce i se pare elevului util pentru viaţa de toate zilele? Un participant la seminar afirma că măiestria profesorului constă în a-l convinge pe elev de ceea ce va avea nevoie în viaţă. Fiţi atenţi ce subînţelegeţi prin motivare. Mă îngrijorează afirmaţia că ţine de competenţa profesorului să-i spună copilului ce este util pentru el. Cercetările au demonstrat că pentru elev contează motivaţia intrinsecă. Manualul va fi perceput ca interesant şi util dacă acesta se va regăsi în el. Cînd vreţi să aflaţi în ce măsură manualul dezvoltă motivaţia la elevi, întrebaţi-i pe ei! Nu încercaţi să-i convingeţi dvs. Ei singuri trebuie să se convingă.

* * *

Prefer să lucrez cu elevii asupra ***problemelor*** *şi* ***textelor noi****, eludînd astfel reproducerea mecanică, gratuită a conţinuturilor. Viaţa îi va pune permanent în contexte noi. Nu e nevoie să riscăm propunîndu-le de fiecare dată ceva absolut inedit, dar nici să rămînem la un nivel de dificultate stabil. Este bine să introducem mereu în manuale situaţii de problemă noi, ca elevii să-şi poată mobiliza achiziţiile, resursele intelectuale. Situaţiile de problemă trebuie să aibă un grad diferit de dificultate la aceeaşi temă ca să-i putem integra în activitate pe toţi elevii.*

* * *

Aţi observat că ***abordarea manualului din perspectiva competenţelor se reduce, în principal, la rezolvarea problemelor****. În pedagogia contemporană există un curent destul de puternic de dezvoltare a competenţelor de soluţionare a problemelor. De exemplu, o bună parte a facultăţilor de medicină sau de inginerie din lumea întreagă funcţionează anume prin prisma soluţionării problemelor. Aceasta înseamnă că venind la facultatea de medicină, nu mai asculţi ca altădată cursuri în săli mari. Procesul de învăţămînt se desfăşoară în următoarea formulă: studenţii sînt grupaţi în echipe a cîte 15-20 de persoane şi în fiecare lună li se propune să soluţioneze o problemă complexă. Încercînd s-o rezolve, ei consacră majoritatea timpului studiind în bibliotecă, consultînd Internet-ul şi alte surse. Desigur, concomitent au cursuri cu diferiţi lectori care le facilitează căutarea soluţiei.*

Astăzi se constată că facultăţile care erau orientate înainte spre savoir-faire se orientează tot mai mult spre rezolvarea problemelor. Este vorba, în primul caz, de facultăţile de inginerie şi, în al doilea, de facultăţile de medicină unde accentul cade pe savoir, pe cunoştinţe. În acest caz diferenţa dintre savoir şi rezolvarea problemelor este şi mai mare. De exemplu, studenţii nu mai studiază anatomia în săli, ci prin rezolvarea problemelor. Este o schimbare foarte importantă.

Se estimează că o probă bună propusă la examenul de bacalaureat se constituie din 20% de savoir, 40% de savoir-faire şi 40% de activităţi de rezolvare a problemelor. Putem afirma că în ţările în care 40% din probe se referă la rezolvarea problemelor, orientarea învăţămîntului este bine definită şi rezultatele sînt mai înalte. A lucra din perspectiva competenţelor înseamnă a acorda un rol important în manuale nu doar activităţilor legate de soluţionarea problemelor.

* * *

Manualul este o lecţie de modestie permanentă*. De 20 de ani scriu manuale şi sînt conştient de* ***caracterul efemer al acestora****. Ştiu de la bun început că elaborez o lucrare care nu va trăi mai mult de 5-6 ani, după care va fi modificată substanţial.*

* * *

Din activitatea pe ateliere, am selectat două exemple relevante la subiectul pus în discuţie. Cititorii interesaţi de clarificarea termenilor din lucrările practice de mai jos, urmează să consulte materialul teoretic *Manualul şcolar şi formarea competenţelor în învăţămînt* de la rubrica *PONDEROSA VOX,* p.29.

CHIMIA, CLASA A X-a

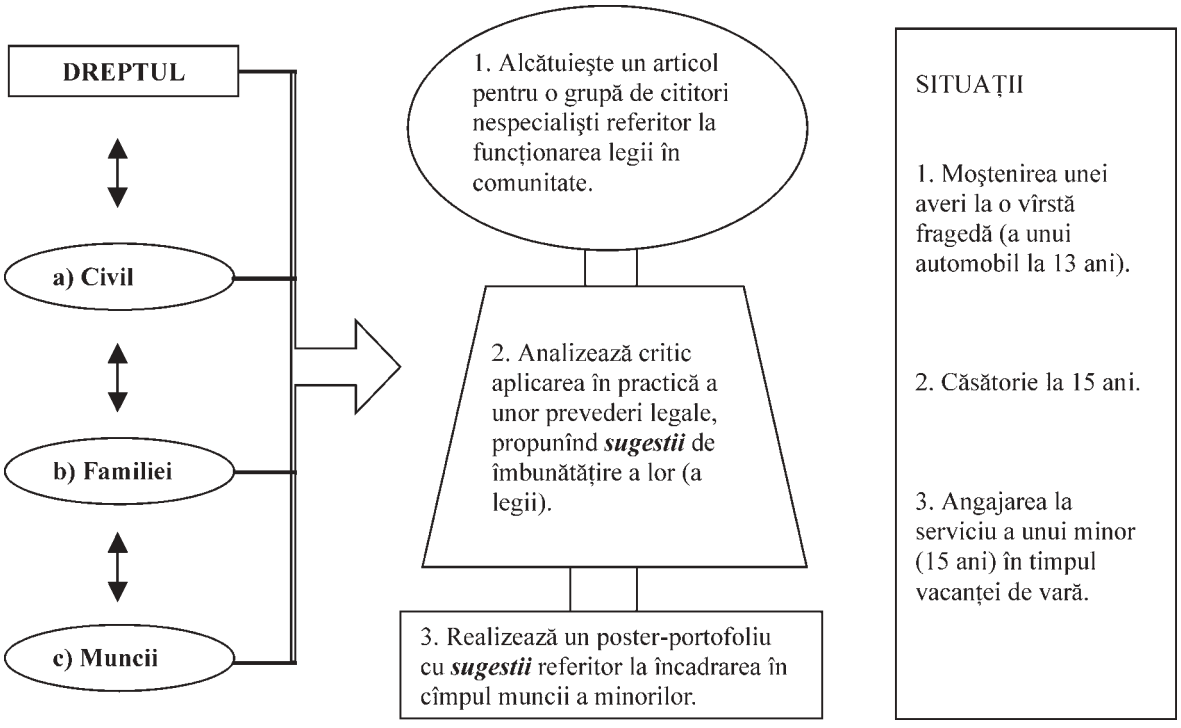
SITUAŢIE DE INTEGRARE 1. Pregătiţi o soluţie de $CuSO_4$ de concentraţia 2% pentru stropitul viei.
SITUAŢIE DE INTEGRARE 2. Pregătiţi "saramură" pentru murarea verzei (soluţie de NaCl de 5%).
SITUAŢIE DE INTEGRARE 3. Pregătiţi o soluţie de electrolit pentru acumulatorul maşinii (soluţie de H_2SO4 de X %).
SITUAŢIE DE INTEGRARE 4. Pregătiţi tinctură de iod (soluţie de I2 în alcool de 4%).
Cunoştinţe: Noţiuni (*soluţie, solvent, dizolvant, parte de masă, masa soluţiei, densitate, volum*).
Capacităţi: Calcul; cîntărire; măsurarea volumului; amestecarea substanţei.
Competenţă: Pregătirea unei soluţii cu o anumită parte de masă.

Cheia succesului în viață

NOI ŞI LEGEA, CLASA A XI-A

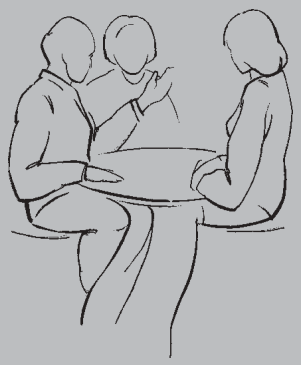
Obiectiv final de integrare: Elevul va fi capabil să utilizeze prevederile legislative în rezolvarea unor probleme cotidiene.

Competențe:



Toţi oamenii mari sînt modeşti, fiindcă se compară necontenit, nu cu ceilalţi, ci cu acea idee despre perfecţiune pe care o au înaintea spiritului lor.

Leopardi





Xavier **ROEGIERS**

Manualul şcolar şi formarea competenţelor în învăţământ

1. DIFERITE ACCEPŢII ALE TERMENULUI "COMPETENŢĂ"

La ora actuală este dificil de a elabora concepţia unui manual şcolar fără a reflecta în prealabil asupra rolului competenţelor în cadrul acestuia.

Termenul "competenţă" oferă un teren favorabil pentru confuzii. El este utilizat cu trei sensuri diferite.

1. Uneori desemnează un *savoir-faire* disciplinar. Prin "competenţă disciplinară" avem în vedere:

– efectuarea în scris a unei operaţii de adunare;
– construirea unui unghi drept cu ajutorul echerului etc.

Termenul englezesc cel mai adecvat pentru *savoir-faire* este "skill". El vizează competenţele dintr-o perspectivă "behavioristă" (comportamentală), în scopul extinderii abordării prin prisma obiectivelor specifice sau obiectivelor operaţionale.

2. Uneori este utilizat cu sens de *savoir-faire* general (Rey, Romainville,...), care presupune :

– argumentarea;
– structurarea propriilor gînduri;
– exprimarea orală şi scrisă;
– sintetizarea informaţiilor;
– transpunerea într-un alt limbaj;
– gerarea (administrarea) informaţiei;
– evaluarea;
– verificarea;
– managementul timpului;
– lucrul în echipă;
– căutarea informaţiei etc.

Vom vorbi în special de "competenţe transversale". Această abordare presupune "transferul competenţei" în măsura în care contextul este în afara competenţei.

3. Adevărata abordare prin competenţe în învăţământ nu se situează nici de o parte, nici de alta. Pentru mine, nu este vorba decît de tentativele partizanilor behaviorismului (tradiţia anglo-saxonă), pe de o parte, şi a şcolii generaliste (tradiţia latină), pe de altă parte, de a recupera abordarea prin competenţe.

În acest sens, competenţa este considerată drept o contextualizare a *achiziţiilor* (cunoştinţe, priceperi şi deprinderi), acestea fiind utilizate într-un context anume (Perrenoud, Le Boterf, De Ketele, Roegiers, ...), adică poţi fi capabil să conduci o maşină prin oraş, să traduci anumite texte din franceză în spaniolă, să coordonezi studiile în cadrul unei discipline anume, la un nivel de învăţământ anume.

Termenul englezesc de "competencie" a fost introdus pentru a se face o distincţie între această noţiune şi cea de "skills". Din acest punct de vedere,

contextul este o parte integrantă a competenței, definită de unii autori ca o rețea, în interiorul căreia putem naviga de la un punct la altul. Din momentul ieşirii din rețea, putem vorbi de o altfel de competență.

Nu este vorba de a intra într-o dispută cu şcolile. Ceea ce aş dori să demonstrez este faptul că introducerea termenilor de "competență disciplinară" şi "competență transversală" mi se pare nu numai inutilă (căci nu este de fapt ceea ce a însemnat întotdeauna, pe de o parte, termenul "obiectiv operațional" sau "obiectiv specific" şi, pe de altă parte, "capacitate", "abilitate", "aptitudine"), dar şi că primele două accepții pot induce în eroare cînd vorbim de competență.

Aş dori să introduc această distincție mai ales între cel de-al doilea sens şi al treilea, nu doar în scopuri teoretice, dar şi în scopuri operaționale, didactice, adică pentru a face mai uşor de înțeles ceea ce reprezintă în realitate o competență ("competencie").

2. CAPACITĂȚILE

2.1 Ce este o capacitate?

Capacitatea este putința, aptitudinea de a face ceva. Este o activitate pe care o exersăm. A identifica, a compara, a memoriza, a analiza, a sintetiza, a clasifica, a ierarhiza, a abstractiza, a observa, ... sînt nişte capacități. Termenii "aptitudine" şi "abilitate" sînt termeni apropiați celui de capacitate.

Definiția pe care o dă Meirieu (1987; ediția a cincea, 1990) este interesantă, pentru că pune în evidență complementaritatea dintre capacitate şi conținut: *"[...]activitate intelectuală stabilă şi reproductibilă în diverse domenii ale cunoaşterii; termen deseori utilizat ca sinonim pentru "savoir-faire". Nici o capacitate nu există în stare pură şi orice capacitate nu se manifestă decît prin utilizarea conținuturilor"(p.181)*.

O capacitate se manifestă doar atunci cînd se aplică la conținuturi. Capacitatea de a clasifica nu presupune ceva mai mult? Putem clasifica creioane de dimensiuni şi culori diferite, la fel cum am putea clasifica o totalitate de referințe bibliografice. În acelaşi timp, capacitatea de a analiza poate fi exersată pe o infinitate de conținuturi: o frază, o listă de bucate, un text literar, o problemă, un proiect etc.

Să precizăm că un număr mare de capacități dezvoltate în învățămînt sînt cele cognitive; nu ar trebui să uităm de capacitățile psihomotrice şi nici de cele socio-afective (Gerard, 1998).

Putem corela diferite capacități cu diverse forme de inteligență. Gardner (1984) identifică, de exemplu, 7 forme de inteligență:

1. Inteligența lingvistică (poeți etc.)
2. Inteligența logică, matematică, ştiințifică
3. Inteligența vizuală, spațială (arhitecți, pictori etc.)
4. Inteligența muzicală
5. Inteligența corporală, fizică, kinestezică (dansatori, sportivi, mimi etc.)
6. Inteligența interpersonală
7. Inteligența intrapersonală.

Aceste tipuri de inteligență sînt legate atît de anumite predispoziții "naturale", cît şi de *achiziții* (cunoştințe, priceperi, abilități) care sînt funcții de stimulare a mediului. Dacă am putea arunca o privire critică asupra modului în care Gardner a marcat aceste tipuri de inteligență, preferîndu-le pe acestea, interesul major al contribuției sale constă în faptul că atestă apariția unor forme multiple de inteligență, care nu sînt altceva decît tipuri de capacități (cognitive, psihomotrice, socio-afective) descoperite de fiecare în mod diferit şi la etape diferite.

O capacitate poate fi întotdeauna dezvoltată într-un mod sau altul, mai puțin în cazul unui handicap fizic, al unei incapacități senzoriale ireversibile. Cel mai bun mijloc pentru dezvoltarea unei capacități este învățarea exersării acesteia pe variate conținuturi şi la discipline diverse. Pentru a dezvolta, de exemplu, capacitatea de sinteză, cu tot ceea ce ar putea avea ca rigoare şi intuiție, nimic nu se compară cu modul în care elevul este atras de cursuri atît de diferite ca cele de franceză, istorie, matematică sau ştiințe. A forma o capacitate pe o singură categorie de conținuturi nu poate conduce decît spre *savoir-faire* limitate, înguste şi mai ales netransferabile.

2.2 Caracteristicile unei capacități

Care sînt caracteristicile principale ale unei capacități?

1. Transversalitatea

Marea majoritate a capacităților sînt transversale. Ele sînt susceptibile de a fi mobilizate într-un ansamblu de discipline, la niveluri diferite.

2. Evolutivitatea

O capacitate poate fi dezvoltată pe parcursul întregii vieți. Un copil de cîteva luni are deja dezvoltată capacitatea de observare, dar, cu anii, aceasta cîştigă în mod progresiv în precizie, rapiditate, ajungînd să cuprindă o parte din intuiție, aşa cum se întîmplă, de exemplu, în cazul unui etnolog.

Această evoluție poate fi reprezentată pe o axă a timpului *(vezi figura nr.1)*.

O capacitate poate fi dezvoltată în diferite moduri:

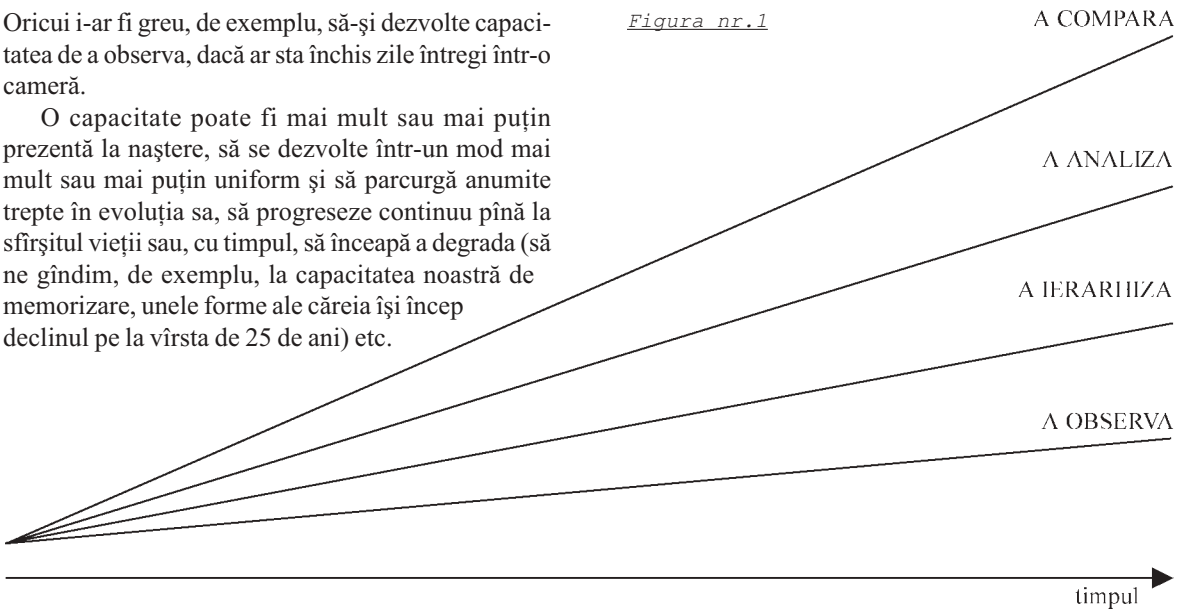
– ea poate fi exersată mai rapid;
– ea poate fi exersată mai precis;
– ea poate fi exersată mai sigur;
– ea poate fi exersată mult mai spontan (ea este mai aproape de un *savoir-être* în sensul dat de De Ketele).

Dezvoltarea capacităților se datorează în esență aplicării lor la o varietate mai mare de conținuturi.

Oricui i-ar fi greu, de exemplu, să-şi dezvolte capacitatea de a observa, dacă ar sta închis zile întregi într-o cameră.

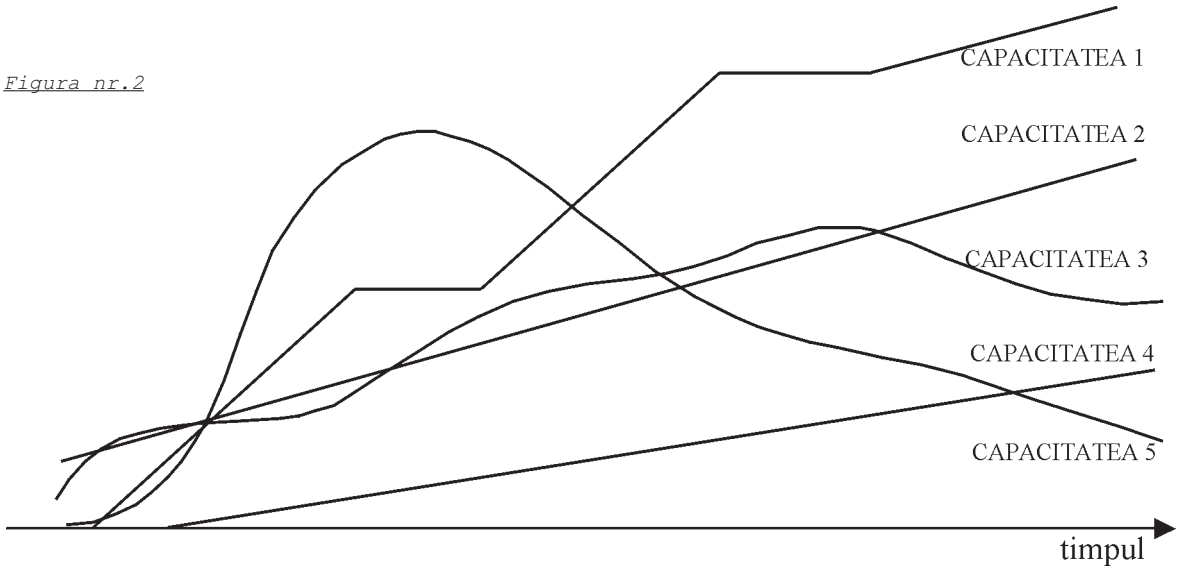
O capacitate poate fi mai mult sau mai puțin prezentă la naştere, să se dezvolte într-un mod mai mult sau mai puțin uniform şi să parcurgă anumite trepte în evoluția sa, să progreseze continuu pînă la sfîrşitul vieții sau, cu timpul, să înceapă a degrada (să ne gîndim, de exemplu, la capacitatea noastră de memorizare, unele forme ale căreia îşi încep declinul pe la vîrsta de 25 de ani) etc.

Figura nr.1



Schema ce urmează permite o mai bună înțelegere a dezvoltării capacităților.

Figura nr.2



3. Transformarea

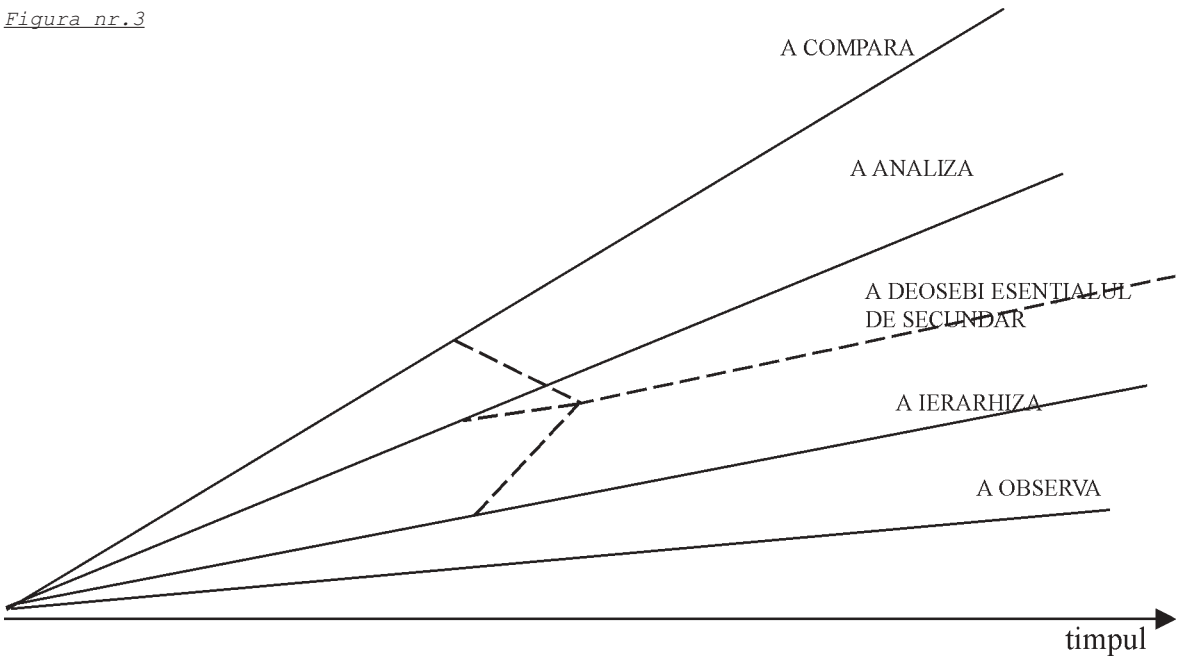
Evocînd transversalitatea şi caracterul evolutiv al unei capacități, nu am identificat deocamdată cea mai importantă caracteristică a acesteia sau cea mai importantă pentru o mai bună înțelegere a faptului ce o deosebeşte de o competență: ea se dezvoltă pe o altă axă decît cea a timpului pe care o vom numi în continuare "axa situațiilor". La contactul cu mediul şi conținuturile, cu alte capacități şi diverse situații, capacitățile interacționează, se combină între ele, generînd în mod progresiv altele noi din ce în ce mai operaționale: *de a citi, de a scrie, de a calcula, de a deosebi esențialul de secundar, de a face notițe, de a argumenta, de a negocia, de a organiza* etc.

Capacitățile cognitive de bază propuse de Jean- Marie De Ketele aparțin acestor categorii.

De exemplu, capacitatea de a deosebi esențialul de secundar rezultă din capacități mai fundamentale ca cele *de a compara*, *de a analiza* şi *de a ierarhiza*, după cum demonstrează schema din figura nr.3.

În felul acesta, capacitatea de negociere este strîns legată de cea de comunicare. Aceasta, la rîndul ei, este legată de capacitățile *de a vorbi, de a asculta* etc., care au un caracter din ce în ce mai operațional. Ele se transformă în mod progresiv în nişte scheme interiorizate, în nişte automatisme. Pentru a le identifica, unii autori vorbesc de "competențe generale", "competențe-cheie" şi "competențe transversale". Evocator, dar şi periculos, este faptul că acestea încă nu au caracterul unei competențe. Într-adevăr, oricît de operaționale ar fi, capacitățile nu devin

Figura nr.3



niciodată competențe dacă nu sînt definite în funcție de situație.

4. Non-evaluabilitatea (neevaluabile)

A patra caracteristică a capacității ține de faptul că aceasta nu poate fi evaluată. Ar putea fi evaluată utilizarea ei în anumite contexte, dar este destul de dificil de a obiectiva nivelul de posedare a unei capacități în stare pură.

3. COMPETENȚELE

3.1 Caracteristicile unei competențe

Să vorbim acum despre competența propriu-zisă. În literatura de specialitate ea este definită prin cinci caracteristici esențiale.

1. Mobilizarea unui ansamblu de resurse

Mai întîi de toate, competența face apel la mobilizarea unui ansamblu de resurse: cunoştințe, experiențe, scheme, automatisme, capacități, *savoir-faire* de diferite tipuri etc., ceea ce nu este suficient pentru a face deosebirea între capacitate şi competență, căci această mobilizare o regăsim deja în capacitățile menționate mai sus care sînt destul de operaționale.

2. Caracterul finalizat

A doua caracteristică a competenței constă în faptul că mobilizarea nu se face în mod gratuit, întîmplător, şcolăreşte chiar. Îi vom cita în continuare pe Bernaerdt, Delory, Genard, Leroy, Paquay, Rey, Romainville, Wolfs (1997): *"Aceste activități decontextualizate sînt eficiente doar dacă sînt reinvestite în noi activități globale în cadrul unui context dat, adică în noi activități funcționale."*

Aşadar, competența este finalizată: ea are o funcție socială, o utilitate socială; expresia "funcție socială" fiind folosită în sensul larg al termenului, în cel de "purtător de sens" pentru elev. Pentru crearea unui produs, efectuarea unei acțiuni, rezolvarea unei probleme cu care se confruntă în practica şcolară sau în viața cotidiană, dar care, în orice împrejurare are un caracter semnificativ pentru elev, el mobilizează diverse resurse.

Tocmai în aceasta constă, probabil, caracterul limitativ al competenței în învățămîntul secundar şi superior. Căci nu se prea ştie cum s-ar putea dezvolta aici numai competențe, ceea ce ar duce, fără îndoială, la un învățămînt utilitarist, exagerat de profesionalizant. Din moment ce adoptăm un demers orientat spre competențe, se cuvine să fim atenți. Anume aici se situează marea miză a echilibrului între un învățămînt "generalist", axat pe acumularea de cunoştințe şi capacități, şi un învățămînt mai specific, mai operațional, bazat mai mult pe acumularea de competențe, care abordează direct problema reinvestirii acestor cunoştințe şi capacități în practicile sociale sau, cel puțin, în practici purtătoare de sens pentru elev.

3. Relația cu un ansamblu de situații

Cea de-a treia caracteristică ține de faptul că mobilizarea are loc în cadrul unui ansamblu de situații bine determinat. Competența de a lua notițe la cursurile din ultimul an de studii secundare şi competența de a lua notițe în cadrul unei reuniuni nu sînt identice. Cele două modalități răspund unor exigențe diferite, fiind diferiți parametrii situației (densitatea informațiilor, diversitatea surselor, gradul de stres al vorbitorilor, dar mai ales funcția...). Astfel, poți fi competent în rezolvarea unei probleme de matematică şi să nu fii competent în rezolvarea uneia de fizică. O capacitate va fi dez-

voltată doar cercetînd o varietate mai mare de conţinuturi, fără a cunoaşte vreo limită; altceva este în cazul unei competenţe: pentru formarea acesteia, este necesar să fie restrîns cadrul situaţiilor de exersare a ei în care va fi implicat elevul. El este supus, desigur, unei varietăţi de situaţii necesare; este vorba însă de o varietate limitată care se situează în interiorul unui ansamblu de situaţii. Important e să alegem un ansamblu de situaţii uşor de identificat, cu ajutorul cîtorva parametri. Dacă ar exista numai o singură situaţie în care fiecare să-şi exerseze competenţa, atunci această exersare ar constitui pur şi simplu o reproducere. Din contra, definirea unei competenţe printr-un spectru larg de situaţii nu ar permite evidenţierea competenţei cuiva într-un anumit moment.

Exemple de competenţă

1. " Conducerea unui automobil prin oraş". Situaţiile reprezintă trasee în momente diferite, în condiţii atmosferice diferite, cu trafic diferit etc.

2. "Rezolvarea unei situaţii-problemă, apelînd la dimensiuni proporţionale, la medie şi/sau la procentaje". Situaţiile sînt cauzate aici de diversele situaţii-problemă (contextualizare, aranjament), la fel şi de noţiunile mobilizatoare (mărimi proporţionale, medie, procentaj), de numerele utilizate. Elevul trebuie să determine ce tip de noţiune să folosească pentru a rezolva situaţia-problemă.

3. "Prezentarea unui raport de sinteză, destinat publicării într-o revistă, referitor la o problemă de integrare a tinerilor în sistemul educativ, şi care necesită acumularea şi analiza unor informaţii cantitative (statistică descriptivă).

Exemple de situaţii care aparţin categoriei de situaţii:

– adaptarea tinerilor în învăţămîntul superior;
– accesul tinerilor la studii universitare;
– repartizarea tinerilor în filierele învăţămîntului secundar;
– eşecul în cazul primelor examene de admitere...

4. "Scrierea unui articol de ziar destinat unui public cultivat (dar nespecializat), care prezintă în plan comparativ doi autori". Situaţiile reprezintă autorii luaţi în discuţie.

În general, analiza textului prin prisma unei teorii literare şi prin mobilizarea unui material conceptual dat nu este, la drept vorbind, o competenţă. În schimb, competenţa este ceea ce mobilizează o totalitate de cunoştinţe şi de capacităţi (printre care şi capacitatea de a analiza un text) pentru:

– *elaborarea şi prezentarea unei expuneri orale* care necesită analiza unui text ce aparţine unei anumite categorii de texte (de exemplu, cărora li s-a stabilit o limită în timp şi/sau în spaţiu, sau în raport cu anumiţi autori, sau în raport cu un grad de dificultate ori de abstracţie a textului);
– *alcătuirea unui text propriu* (poate fi vorba de pregătirea unui pliant, a unui program turistic "cultural" destinat unui anumit public).

Pot fi evocate de asemenea competenţe de un nivel mai înalt, printr-o reunire a acestora, de exemplu: competenţa de *a încuraja* o şedinţă pentru analiză de text cu elevii sau aceea de *a evalua* o prezentare a elevului.

4. Caracterul disciplinar

A patra caracteristică este în strînsă legătură cu cea precedentă. În timp ce capacităţile au un caracter transversal, competenţele au un caracter disciplinar. Această caracteristică rezultă din faptul că competenţa este adeseori definită printr-o categorie de situaţii corespunzătoare unor probleme specifice disciplinei, provenite şi ele direct din exigenţele disciplinei.

Fără îndoială, anumite competenţe ce aparţin diferitelor discipline sînt uneori apropiate una de alta, fiind, aşadar, mai uşor transferabile.

De exemplu, competenţa de a face o cercetare în domeniul ştiinţelor sociale nu este complet străină de competenţa de a face o cercetare ştiinţifică. Demersurile principale sînt aceleaşi (a elabora un cadru teoretic, a întocmi o listă bibliografică, a culege informaţii etc.). Totuşi, aceste competenţe se disting: un cercetător ştiinţific nu se poate considera cercetător în domeniul ştiinţelor sociale nu numai pentru că lucrul acesta necesită mobilizarea unor cunoştinţe specifice disciplinei, ci şi pentru că înseşi demersurile cercetării sînt diferite. Cu toate acestea, nu putem generaliza şi afirma că o competenţă are întotdeauna un caracter disciplinar. Aceasta ar însemna să denaturăm realitatea. Doar anumite competenţe au un caracter disciplinar. Dar un număr şi mai mare ca, de exemplu, competenţa de a conduce o reuniune împreună cu colegii de serviciu sau aceea de a conduce un automobil prin oraş au un caracter *"nedisciplinar"*.

5. Evaluabilitatea

În timp ce o capacitate nu poate fi evaluată, competenţa poate fi, deoarece poate fi măsurată prin calitatea îndeplinirii sarcinii şi prin calitatea rezultatului.

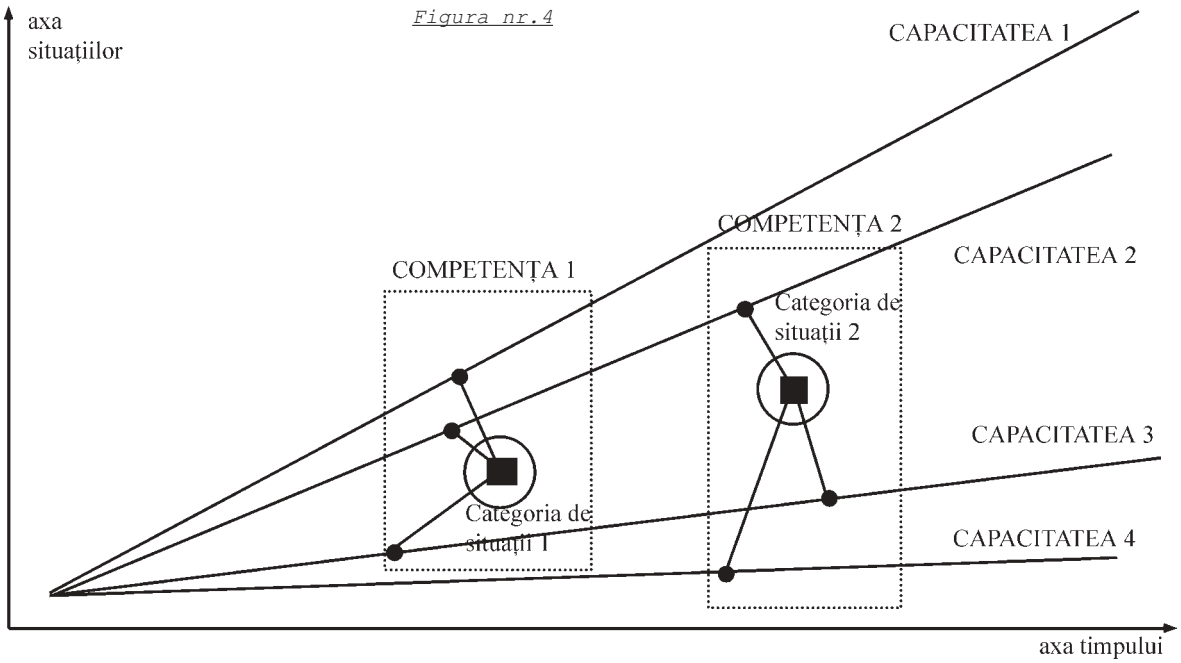
3.2 Axa situaţiilor

După cum o demonstrează schema de mai jos, competenţa poate fi definită pe axa situaţiilor *(vezi figura nr.4)*.

Competenţa 1 ar putea fi, de exemplu, cea de a efectua o privire de ansamblu asupra literaturii, în baza unui subiect dat sau cea de a emite o ipoteză originală cu privire la o problemă apărută în cadrul unei discipline. Competenţa 2 este cea de a realiza un anumit tip de cercetare. Le deosebeşte însă faptul că diferă situaţiile, capacităţile pe care le antrenează şi nivelul de dezvoltare.

Competenţele sînt şi nişte posibilităţi de integrare a cunoştinţelor, a capacităţilor la o anumită etapă de formare a lor.

Figura nr.4



4. COMPETENȚELE ŞI INTEGRAREA LOR ÎN PROCESUL DE STUDIU

În cadrul proceselor de studiu, competențele vor fi formate prin activități de integrare.

O activitate de integrare este o activitate didactică ce are ca funcție principală încurajarea elevului să-şi integreze cunoştințele. Este vorba de a dirija integrarea, de a o organiza şi de a o provoca, adică a o "didactiza", această acțiune orientată înscriindu-se în multiplele situații neformale de integrare legate de ocazii, contexte aparte şi de persoane.

Nu vom reveni la aspectele termenului "integrare": integrare socială, integrare cognitivă, integrare disciplinară etc. care au constituit obiectul de studiu al altor cercetări (Roegiers, 1997). Ne vom limita aici la sensul pe care l-am evocat anterior referitor la resursele de rezolvare a unor situații-problemă semnificative (Roegiers, 1998), care aparțin unei familii de situații.

Pentru a alege momentul de studiu destinat integrării unei achiziții, vom prefera utilizarea termenului "activitate de integrare", şi nu termenul de "situație de integrare", deoarece cuvîntul "situație" evocă într-o măsură mai mare situația-problemă, ce aparține unei familii de situații-problemă, decît organizarea didactică la care este raportată. Expresia "activitate de integrare" ar trebui aşadar înțeleasă în sensul de "situație didactică în care elevul este chemat să-şi integreze cunoştințele, priceperile şi achizițiile".

Cum ar putea fi caracterizată o activitate de integrare? Drept activitate de integrare poate fi calificată cea care prezintă următoarele caracteristici date de De Ketele şi al. (1989):

1. O activitate în care **elevul este actor**; după cum spunea Le Boterf (1975); *"Spre deosebire de binecunoscuta pilă, competența se uzează, dacă nu este utilizată"* (p. 18).

Activitatea centrată pe profesor nu poate fi în nici un caz considerată activitate de integrare, deoarece aceasta presupune ca mobilizarea resurselor să fie efectuată de elevul însuşi.

2. O activitate care îl determină pe elev la **mobilizarea unui ansamblu de resurse**: cunoştințe, experiențe, scheme, automatisme, capacități, priceperi (*savoir-faire*) de diferite tipuri etc. După cum menționează De Ketele şi al.(1989), este vorba desigur de integrarea, şi nu de juxtapunerea acestora.

3. O activitate care articulează cu o **situație nouă**. Reproducerea implică altceva decît mobilizarea unor resurse diverse.

4. O activitate care are **un caracter semnificativ**, în măsura în care face, într-un mod sau altul, legătura între studiile şi situațiile complexe care le justifică pe acestea; mai ales, dacă integrarea este orientată spre formarea unei competențe sau a unui obiectiv final de integrare (OFI) , aceste situații sînt cele care aparțin familiei de situații ce definesc competența sau OFI-ul. Anume acest caracter semnificativ, în sensul lui Michel Develay[1] , conferă sens studiilor. El poate să apară într-o multitudine de forme, conform situației care:

- antrenează elevul în utilizarea unor cunoştințe care cer a fi explicate prin propria experiență;
- încadrează cunoştințele în contexte noi, scoate în evidență utilizarea diferitelor cunoştințe;
- explorează limitele unor domenii de aplicare a acestor cunoştințe;

[1] *Conferința din 22 ianuarie 1999, la UCL*

- trimite la o gîndire epistemologică, solicitînd o structurare a cunoştinţelor; trimite de asemenea la o gîndire antropologică care cere să ne interesăm: care sînt întrebările fundamentale la care răspunde fiecare disciplină;
- permite reliefarea distanţei dintre teorie şi practică; permite elevului, de exemplu, administrarea unor idei parazite, date lipsă, date care urmează a fi prelucrate înainte de a fi utilizate, multiple soluţii, probleme "incomode" (în sensul dat de M.Develay) etc.;
- permite scoaterea în evidenţă a aportului diferitelor discipline la rezolvarea unor probleme complexe;
- permite elevului să determine ceea ce cunoaşte şi ceea ce va trebui să mai înveţe etc.

Această definiţie este foarte largă şi cuprinde, în consecinţă, un număr mare de realităţi. Iată cîteva dintre activităţile care pot fi calificate drept integratoare:

– rezolvarea unei probleme ce implică o situaţie de explorare sau, în mod contrar, un ansamblu de cunoştinţe (a nu se confunda cu aplicarea, deoarece în cazul acesteia elevul ştie din timp ce resurse urmează a fi mobilizate);
– o situaţie de comunicare trăită de elevi;
– o sarcină complexă realizată într-un anumit context (scrierea unui text destinat publicării, schiţarea unui plan de acces într-o clădire);
– o activitate de cercetare, o alocuţiune, un memoriu, o teză de licenţă;
– o vizită pe teren, care presupune o structurare în prealabil a cunoştinţelor sau care constituie o reinvestiţie a acestora şi, în linii generale, orice ţine de nişte observări anticipate, dacă acestea au drept funcţie generarea unor ipoteze la care se va putea reveni ulterior;
– lucrări practice, de laborator, care solicită elevilor aplicarea unor cunoştinţe teoretice (emiterea de ipoteze, alegerea instrumentelor adecvate, culegerea de date...);
– crearea unei opere de artă ;
– culegerea de informaţii, care necesită adunarea şi prelucrarea unor date (ancheta, studiul documentar...);
– un stagiu practic, cu condiţia că satisface posibilitatea de a realiza legătura dintre cunoştinţele teoretice şi practică (pe verticală sau pe orizontală);
– un proiect pedagogic, un proiect la clasă negociat cu elevii, în care fiecare este chemat să-şi mobilizeze cunoştinţele.

Aşadar, nu trebuie să reinventăm ceea ce adeseori facem spontan. Activităţile de integrare sînt utilizate în clasă (cel puţin în anumite clase). Cu toate acestea, uneori este necesar de a le reorienta în funcţie de competenţele stabilite pentru a fi formate; de a le îmbogăţi, de a le diversifica, de a le intensifica, chiar de a le sistematiza. Din punctul de vedere al formării competenţelor, există un anumit tip de activităţi ce nu ar trebui ignorate: cele care-l determină pe elev să rezolve pur şi simplu o situaţie-problemă ce aparţine unui ansamblu de situaţii. Cel mai uşor lucru este să-l confruntăm cu una dintre aceste situaţii-problemă, asigurîndu-ne ca ea să fie nouă pentru elev.

Nu ar trebui totuşi să cădem în extrema unei declaraţii sentenţioase precum că, în cele din urmă, orice activitate didactică este într-un anumit fel o activitate de integrare. E de ajuns să revenim la caracteristicile unei activităţi de integrare, ca să realizăm că într-un număr considerabil de activităţi didactice nu poate fi vorba de integrare.

Iată cîteva exemple de activităţi ce nu pot fi calificate drept activităţi de integrare:

– contribuţia substanţială a profesorului;
– antrenamentul decontextualizat;
– aplicarea limitată la anumite noţiuni;
– sinteza efectuată de profesor;
– o demonstrare efectuată de profesor (o experienţă, o teoremă...);
– rezumatul unui curs;
– verificarea (care evocă adeseori o juxtapunere).

Toate aceste activităţi nu sînt inutile: ele contribuie într-un fel sau altul la formarea competenţelor, la dezvoltarea capacităţilor, dar nu constituie activităţi de integrare propriu-zisă.

5. EVALUAREA ACHIZIŢIILOR (CUNOŞTINŢELOR, PRICEPERILOR ŞI DEPRINDERILOR) ELEVILOR ÎN TERMENII FORMĂRII DE COMPETENŢE

E nevoie oare de a evalua competenţele, cunoştinţele sau capacităţile? Este o întrebare importantă. Să citäm celebra frază a lui Jean-Marie De Ketele: *"Spune-mi cum evaluezi, şi-ţi voi spune pe cine formezi."* Răspunsul la întrebarea de mai sus îl pot da responsabilii pentru elaborarea curriculumurilor, fie la nivel politic (ceea ce numim nivel macrosocial), fie la nivelul instituţiilor şcolare (nivel organizaţional). Anume lor le revine dreptul să se pronunţe asupra obiectului evaluării, mai ales asupra obiectului evaluării certificative: competenţe, cunoştinţe şi/sau capacităţi.

Un lucru este clar: dacă ne pronunţăm pentru evaluarea elevului în termenii formării de competenţe, situaţia de evaluare este de acelaşi tip ca şi situaţia de integrare. Cu alte cuvinte, ea ar trebui să constituie imaginea fidelă a situaţiei în care elevul îşi exersează competenţa.

La unele cursuri, situaţia de studiere a integrării este confundată cu situaţia de evaluare. Acestea sînt cursurile la finele cărora elevului i se cere să realizeze o lucrare proprie, care i-ar mobiliza toate cunoştinţele, priceperile şi deprinderile, prin intermediul cărora ar putea să-şi manifeste competenţa. Drept exemplu ar putea servi activitatea în care elevul trebuie să demonstreze competenţa de a pregăti şi de a prezenta o expunere orală pe o temă dată, mobilizîndu-şi toate cunoştinţele şi *savoir-faire* (priceperile şi deprinderile) acumulate.

Acelaşi lucru se întîmplă şi în cazul unei lucrări de licenţă, cînd elevul trebuie să dea dovadă de competenţă în efectuarea unei cercetări la disciplina aleasă.

Într-un anumit fel, situaţia de studiere a integrării poate fi văzută ca o situaţie de evaluare "în alb".

6. CONSECINŢELE FORMĂRII COMPETENŢELOR ASUPRA CONCEPŢIEI UNUI MANUAL ŞCOLAR

Problematica formării competenţelor în manualele şcolare se prezintă într-o manieră diferită de cea a practicilor (metode şi procedee) utilizate la clasă sau a practicilor (metode şi procedee) de evaluare a performanţelor.

Înainte de a prezenta aceste specificări, să amintim mai întîi că un manual şcolar poate viza următoarele funcţii (Gerard & Roegiers, 1993):

A. Funcţia de transmitere a cunoştinţelor
B. Funcţia de formare a capacităţilor şi competenţelor
C. Funcţia de consolidare a achiziţiilor (cunoştinţe, priceperi şi deprinderi)
D. Funcţia de evaluare a achiziţiilor
E. Funcţia de sprijin pentru integrarea achiziţiilor
F. Funcţia de referinţă
G. Funcţia de educaţie socială şi culturală.

Nici una dintre aceste funcţii nu este incompatibilă cu abordarea integrată a studiilor, căci fiecare constituie un scut aparte al studiilor. Caracterul integrator al acestora se va manifesta mai degrabă în repartizarea funcţiilor în cadrul manualului şcolar. Un manual ce se limitează doar la dezvoltarea funcţiilor A (transmiterea cunoştinţelor) şi C (consolidarea achiziţiilor) nu poate fi calificat drept manual integrator într-o măsură mai mare, decît unul orientat doar spre funcţia F (de referinţă), în cazul în care funcţia de referinţă evocă juxtapunerea cunoştinţelor.

Ca să fie orientat spre integrarea studiilor, manualul ar trebui să depăşească o simplă îmbogăţire a cunoştinţelor şi să propună, în limitele activităţii solicitate elevului, alte perspective decît simpla antrenare a *achiziţiilor*. El trebuie să pună în valoare, în special, funcţiile B (formarea capacităţilor şi competenţelor) şi E (sprijinul pentru integrarea achiziţiilor), adică aceste funcţii să fie prezente în manual.

Dacă prezenţa lor este indispensabilă, nu este obligatoriu ca acestea să fie funcţiile principale ale unui manual şcolar. Este suficient să apară doar ca funcţii secundare, adică un manual conceput anterior în termeni de transmitere a cunoştinţelor sau de consolidare a achiziţiilor, se poate transforma destul de simplu într-un manual integrator: pentru a atinge cele mai elementare forme ale unui manual orientat spre integrarea studiilor, nu este necesară reexaminarea temeinică a structurii lui. La aceasta se poate ajunge pe etape, care pot fi definite după cum urmează.

Există condiţii datorită cărora manualul poate fi calificat drept "manual integrator".

1. Trebuie să se determine în prealabil competenţele ce urmează a fi formate în cadrul manualului sau chiar un obiectiv final de integrare.
2. Manualul trebuie să conţină cîteva activităţi de integrare axate pe aceste competenţe. Ar putea fi vorba de includerea în manual a cîtorva activităţi de integrare, raportate la competenţele menţionate mai sus.
3. Dacă există dorinţa de a merge mai departe, poate fi începută modificarea conţinuturilor propriuzise ale manualului, eliminînd tot ce nu poate fi raportat la vreuna dintre competenţe.

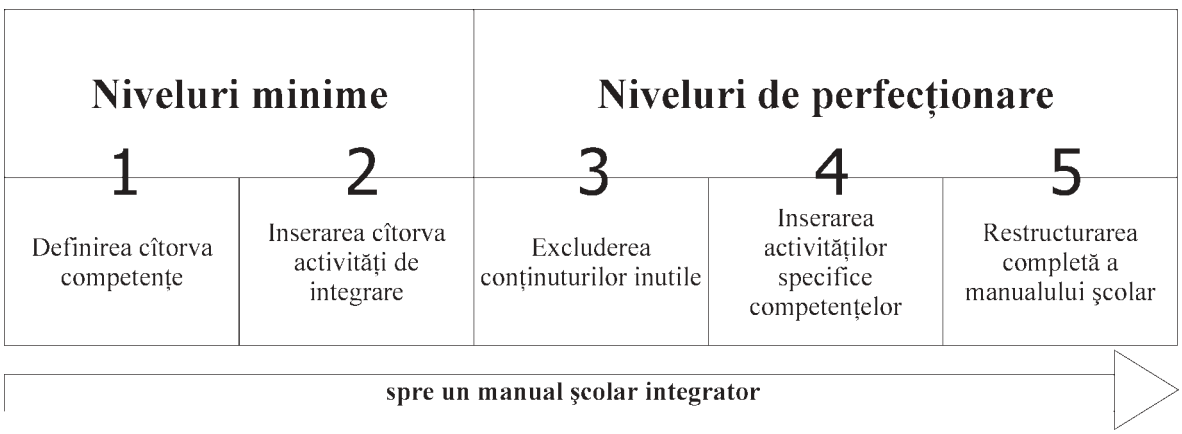


Figura nr.5

4. Dacă există dorința de a merge şi mai departe, pot fi formate aspecte specifice ale unei competențe, ca de exemplu un anumit *savoire-faire* raportat la competență, o atitudine aparte. Am ajuns la perspectiva funcției de formare a capacităților şi a competențelor (B).

5. Dacă dorim să mai facem un pas, putem, în sfîrşit, restructura completamente manualul din perspectiva formării competențelor.

Aceste condiții progresive sînt reprezentate prin schema din figura nr.5.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bernaerdt, Delory, Genard, Leroy, Paquay, Rey, Romainville, Wolfs (1997), *A ceux qui s'interrogent sur les compétences et sur leur évaluation*. *Forum*, mars 1997, 21-27.
2. De Ketele, J.-M. (1997), Les compétences en première candidature. *Des savoirs... aux compétences (Rapport de la journée de l'enseignement secondaire du 15 octobre 1997)*. Louvain-la-Neuve : IPM, 16-20.
3. De Ketele, J.-M. (1996), L'évaluation des acquis scolaires: quoi ? pourquoi ? pour quoi ?, *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, 17-36.
4. De Ketele, J.-M., Chastrette, M., Cros D., Mettelin, P. & Thomas, J. (1989), *Guide du formateur*. Bruxelles: De Boeck-Université.
5. Delory, C. (1994), L'intégration des savoirs, *Forum*, mars 1997, 21-27.
6. Gardner, H. (1984), *Formes de l'Intelligence*, Odile Jacob.
7. Gerard, F.-M.. (1998), E... comme Évaluation ou Enseignement. Pour un élargissement de la qualité des systèmes éducatifs (document inédit)
8. Guittet, A., (1994) *Développer les compétences*. Paris: ESF.
9. Le Boterf, G. (1995). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.
10. Meirieu, Ph., (1987, 5ème édition 1990). *Apprendre ... Oui, mais comment?* Paris: ESF.
11. Paquay, L., Roegiers, X. (1999), *Caractériser des pratiques d'évaluation des compétences*, Document distribué à l'occasion de la troisième journée de la "Formation pour l'Installation des Compétences", organisée par la FESeC, le 26 janvier 1999.
12. Perrenoud, P. (1997), *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
13. Perrenoud, P. (1998), Construire des compétences: est-ce tourner le dos aux savoirs (à paraître dans *Résonances*).
14. Roegiers, X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration,* Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
15. Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université.
16. Roegiers, X. (1998), *Compétences et situations d'intégration,* Conférence donnée à l'occasion de la première journée de la "Formation pour l'Installation des Compétences", organisée par la FESeC, le 12 novembre 1998.

Traducere şi adaptare: *Dorina BARBAROV*

Să învăţăm ce fac şi ce ştiu celelalte popoare...
C.Dumitrescu-Iaşi



CHO Nan-Sim,
Institutul Coreean de Curriculum şi Evaluare

Industria de manuale a Coreii de Sud: realizări şi perspective

Sistemul coreean de manuale este constituit din manuale de tip 1 şi manuale de tip 2, dar este parţial deschis şi pentru manuale "adoptate". Manualele de tip 1 sînt manualele al căror drept de autor aparţine Ministerului Învăţămîntului. Manualele de tip 2 sînt cele elaborate de autori particulari, propuse pentru utilizare şi recunoscute ca fiind în corespundere cu standardele existente. Manualele "adoptate" sînt aprobate de Ministerul Învăţămîntului sau de Responsabilul pentru Afaceri Educaţionale în calitate de manuale suplimentare, de substituţie sau ca ghiduri pentru profesori.

Deoarece dreptul de autor aparţine Ministerului, manualele de tip 1 pot fi considerate similare manualelor naţionale din trecut, cu excepţia diferenţei care există în procesul lor de elaborare. Anterior, cînd predominau manualele naţionale, elaborarea lor era efectuată în patru etape: scrierea – analiza – editarea – distribuirea. În cazul manualelor de tip 1 a fost introdusă încă o etapă: cercetarea şi dezvoltarea. Conţinutul manualelor este elaborat în baza criteriilor stabilite în rezultatul cercetărilor unor echipe specializate. Manualele noi, înainte de a fi aplicate pe scară naţională, sînt testate în anumite şcoli pentru a se determina în ce măsură satisfac cerinţele la zi. Din aceste motive, manualele de tip 1 sînt numite "manuale create în baza cercetărilor ştiinţifice".

Instanţe autorizate cu selectarea manualelor

Fiecare instituţie şcolară îşi poate alege manualele, cu excepţia celor de tip 1, care sînt distribuite în mod centralizat pentru anumite discipline. Majoritatea manualelor de tip 2 sînt autorizate pentru fiecare disciplină. Selectarea unui anumit manual sau autor (autori) poate crea probleme în cazul cînd decizia cu privire la un manual sau altul nu este argumentată, motivată suficient. Oficial, dreptul de a selecta şi a comanda manuale aparţine administraţiei şcolii (administratorului). Cu toate acestea, în fiecare şcoală sînt organizate întruniri ale profesorilor la fiecare clasă şi obiect, precum şi ale comisiilor de administrare şcolare, care influenţează decizia în selectarea manualelor.

Metode de selectare

Conform articolului 3 din *Statutul cu privire la manuale*, toate şcolile utilizează manuale de tip 1 pentru disciplinele la care este elaborat respectivul manual, pentru celelalte discipline pot fi selectate şi manuale de tip 2. Fiecare instituţie şcolară trebuie să formeze o comisie care ar garanta o selectare obiectivă, efectuată în mod independent cu participarea profesorului responsabil. În fiecare semestru este întocmită o listă a manualelor, iar o dată cu revizuirea curriculumului în şcoli este expediat cîte un exemplar al noului manual.

Editarea manualelor

Politica strategică coreeană de editare a manualelor este orientată spre "dezvoltarea şi distribuirea unor manuale de calitate cît mai diverse" deoarece, ani la rînd, utilizînd manualele standardizate, sistemul educaţional nu era capabil să formeze personalităţi ce ar putea să se adapteze la schimbările rapide din societate şi să manifeste un spirit inovator, conform imperativelor secolului XXI – secol bazat pe cunoştinţe şi competenţe.

S-a recunoscut în mod unanim că nu putea fi garan-

tată calitatea învățămîntului fără o îmbunătățire substanțială a calității manualelor. Mai mult decît atît, elevii de astăzi, pentru care se elaborează atît în țară, cît şi peste hotare o varietate mare de manuale, cu referințe comerciale bune, nu ar mai accepta să utilizeze nişte manuale plictisitoare şi depăşite.

Dezvoltarea şi distribuirea manualelor

Cel de-al VII-lea Curriculum Național susține o politică ce permite multiple posibilități de selectare a manualelor. Esența acesteia poate fi explicată din cîteva perspective.

În primul rînd, elevilor şi profesorilor li se oferă manuale elaborate de diferite echipe de autori la anumite subiecte. Acest obiectiv poate fi realizat în cazul cînd numărul de manuale aprobate de sistemul de autorizare sau cel de adoptare va creşte în comparație cu numărul manualelor elaborate de guvern.

În al doilea rînd, unele manuale includ mai multe tipuri de materiale didactice, inclusiv cele cuprinse pe CD-ROM sau INTERNET. Computerul, factorul de dirijare al informațiilor şi tehnologiilor acestui veac, a extins conceptul tradițional de manual, oferind posibilitatea de a produce materiale de predare-învățare mult mai diverse. Ministerul Învățămîntului acceptă politici multidimensionale pentru a asigura o varietate cît mai mare de manuale, de alte materiale didactice.

Dezvoltarea şi distribuirea manualelor de calitate

Manualele bune trebuie să corespundă unor standarde înalte atît în ceea ce priveşte conținutul, cît şi design-ul. Înainte de toate, un manual calitativ trebuie: să corespundă obiectivelor curriculare; să aibă un conținut sistematizat în funcție de nivelul grupului-țintă de elevi; să ofere un material de învățare distribuit pe capitole astfel încît să asigure o instruire cît mai eficientă; să fie însoțit de fotografii şi ilustrații prezentate adecvat; să includă întrebări, proiecte de cercetare şi activități opționale de învățare; să conțină materiale suplimentare ce i-ar ajuta pe profesori şi elevi la optimizarea procesului de predare-învățare. Dezvoltarea unor manuale de calitate cere autori – experți în domeniu care să-şi ia angajamentul şi să-şi folosească întregul potențial pentru cercetare şi elaborare.

În afară de un conținut bine sistematizat, design-ul, formatul şi structura manualelor trebuie să fie atractive pentru a stimula interesul elevilor şi a face față concurenței. Manualele bune trebuie să fie durabile şi practice, fiindcă sînt utilizate de profesori şi elevi în fiecare zi. Pentru a asigura producerea unor astfel de manuale, se fac cercetări în vederea îmbunătățirii calității hîrtiei, copertei etc.

În cadrul celui de al VII-lea Curriculum Național, cota manualelor de tip 1 rămîne a fi înaltă. Toate manualele pentru şcoala primară, precum şi cele de limba coreeană, de educație morală şi istorie a Coreii la nivel de gimnaziu sînt elaborate ca manuale de tip 1. În afară de aceasta, lotul de manuale care nu poate fi acoperit în întregime de setul de manuale de tip 2 din cauza cererii limitate pentru ele, este completat cu manuale de tip 1, care includ şi manuale pentru unele discipline din şcolile profesionale sau speciale şi toate manualele din şcolile pentru elevi cu handicap.

Elaborarea manualelor în baza cercetărilor

Guvernul intenționează să dezvolte manualele de tip 1 în baza unor cercetări detaliate în domeniul subiectelor prevăzute. Întrucît manualele de tip 1 sînt controlate de guvern, este posibilă o planificare la scară națională şi o supervizare de calitate. Manualele în baza cercetărilor sînt cele realizate în urma unor investigații efectuate în scopul de a stabili un fundament sigur pentru elaborarea lor. Acceptarea acestui proiect a fost dictată de recunoaşterea faptului că manualele elaborate fără o cercetare anterioară detaliată sînt de o calitate necorespunzătoare. Pentru elaborarea acestui tip de manuale au fost stabilite procedurile de cercetare şi de dezvoltare şi a fost creat un program de experimentare, de testare a funcționării lor în şcoli. Procedura de dezvoltare a manualelor în baza cercetărilor constă în:

- decretarea Curriculumului Național;
- cercetarea ştiințifică în scopul elaborării unui manual;
- cercetarea şi elaborarea manualului;
- analiza manuscrisului de către Ministerul Învățămîntului;
- testarea variantei experimentale în şcoli;
- elaborarea variantei finale.

Ministerul Învățămîntului susține mai multe organizații, inclusiv institute de cercetări finanțate de guvern, în procesul de cercetare sistematică şi continuă în vederea elaborării manualelor de tip 1. Unul dintre aceste institute, care s-a afirmat ca autoritate în domeniu, este Institutul Coreean de Curriculum şi Evaluare (KICE).

Discuții deschise cu privire la elaborarea manualelor de tip 1

Este foarte important ca toate persoanele interesate: reprezentanți ai guvernului, specialişti în elaborarea manualelor, profesori, părinți şi elevi să aibă posibilitatea de a participa la discuții deschise şi sincere în procesul de elaborare a manualelor de tip 1, fiindcă fiecare dintre aceste manuale este unicul pentru disciplina respectivă.

Ministerul Învățămîntului şi organizația autorizată pentru cercetare vor încerca să ofere posibilități de participare mai multor cercetători în elaborarea manualelor, candidații fiind selectați din rîndul publicului larg (în cadrul celui de-al VII-lea Curriculum Național, echipele de elaborare a manualelor de limba coreeană şi de educație morală pentru ciclul gimnazial au fost selectate în urma unor concursuri). Aceştia vor monitoriza examinarea variantelor experimentale ale noilor manuale, plasîndu-le pe pagina Web a Ministerului



Învățământului sau a altor instituții implicate, astfel ca fiecare să poată avea acces la ele spre a le examina şi a face comentariile de rigoare.

Dezvoltarea sistemului de manuale de tip 2

Ministerul Învățământului foloseşte toate mijloacele posibile pentru asigurarea calității manualelor. Sistemul de autorizare a manualelor de tip 2 va ghida editorii privați în vederea perfecționării lor, creînd premise pentru creşterea standardului general de calitate, fiindcă manualele de tip 2 constituie majoritatea materialelor de predare-învățare folosite în şcoli. Viitoarele sisteme de autorizare trebuie să ia în considerație următoarele rigori:

I. Sistemul trebuie să încurajeze spiritul de independență şi inventivitate. În acest scop, Ministerul Învățământului va prezenta modele de manuale de tip 2 şi va elabora criterii raționale de autorizare. Pentru autorizarea manualelor din cadrul celui de-al VII-lea Curriculum Național a fost adoptat un nou criteriu: inventivitatea.

II. Trebuie să fie garantate obiectivitatea şi transparența procesului de autorizare, iar criteriile, procedura şi rezultatele autorizării să fie accesibile publicului. În ceea ce priveşte autorizarea manualelor din cadrul celui de-al VII-lea Curriculum Național, se va recurge la o selectare obiectivă a examinatorilor.

III. Procedura de autorizare trebuie să aibă loc sub o supervizare specializată. O monitorizare specializată şi stabilă va ajuta Ministerul să ofere profesorilor şi elevilor manuale de calitate. De aceea, începînd cu anul 1998, Ministerul Învățământului a încredințat această misiune institutului KICE. Pe de o parte, fiind responsabil de supervizare, acesta trebuie să realizeze cercetări fundamentale atît cu privire la procesul de autorizare, cît şi la cel de elaborare a manualelor. Pe de altă parte, membrii KICE trebuie să îndeplinească rolul de monitorizare, consolidîndu-şi astfel statutul de experți în domeniu.

Dezvoltarea design-ului manualelor

Pînă la cel de-al VI-lea Curriculum Național, aspectul grafic şi imagistic al manualelor coreene nu era suficient de atractiv pentru stimularea dorinței de învățare a elevilor, iar formatul rudimentar şi ilustrațiile nu transmiteau într-un mod eficient conținutul manualului. În plus, existau puține materiale de predare-învățare suplimentare care să fi contribuit la desfăşurarea diferitelor activități, proiecte de cercetare sau dezbateri.

De fapt, calitatea proastă a design-ului a fost cauzată de politica de propagare a unui preț redus. Ca rezultat, aspectul manualelor coreene în uz lasă mult de dorit în comparație cu manualele din țările înalt dezvoltate, care au realizat un progres deosebit în această privință.

Pentru manualele din cadrul celui de-al VII-lea Curriculum Național se fac încercări considerabile de a ameliora situația la acest capitol. S-a îmbunătățit calitatea hîrtiei utilizate, a fost permisă folosirea unei game largi de culori, au fost aprobate ediții de un format mai mare. În plus, se acordă o atenție deosebită şi design-ului. Pentru a îmbunătăți aspectul exterior al manualelor, costul acestora trebuie majorat pînă la prețul real, iar nivelul profesional al fotografilor, designer-ilor şi al directorilor artistici trebuie perfecționat.

Diversificarea materialelor de predare-învățare

Imperativele zilei impun elaborarea diferitelor forme de materiale didactice, inclusiv a manualelor tradiționale, pentru a-i pregăti pe elevi pentru viitoarea societate tehnologico-informațională. În cadrul celui de-al VII-lea Curriculum Național, unele manuale, printre care şi manualul profesorului *Engleza pentru şcoala primară*, unele materiale pentru elevi cu handicap şi materialele pentru absolvenții specialităților de informatică şi electronică din şcolile profesionale sînt elaborate pe format CD-ROM.

Introducerea unor prețuri reale şi dezvoltarea sistemului de aprovizionare

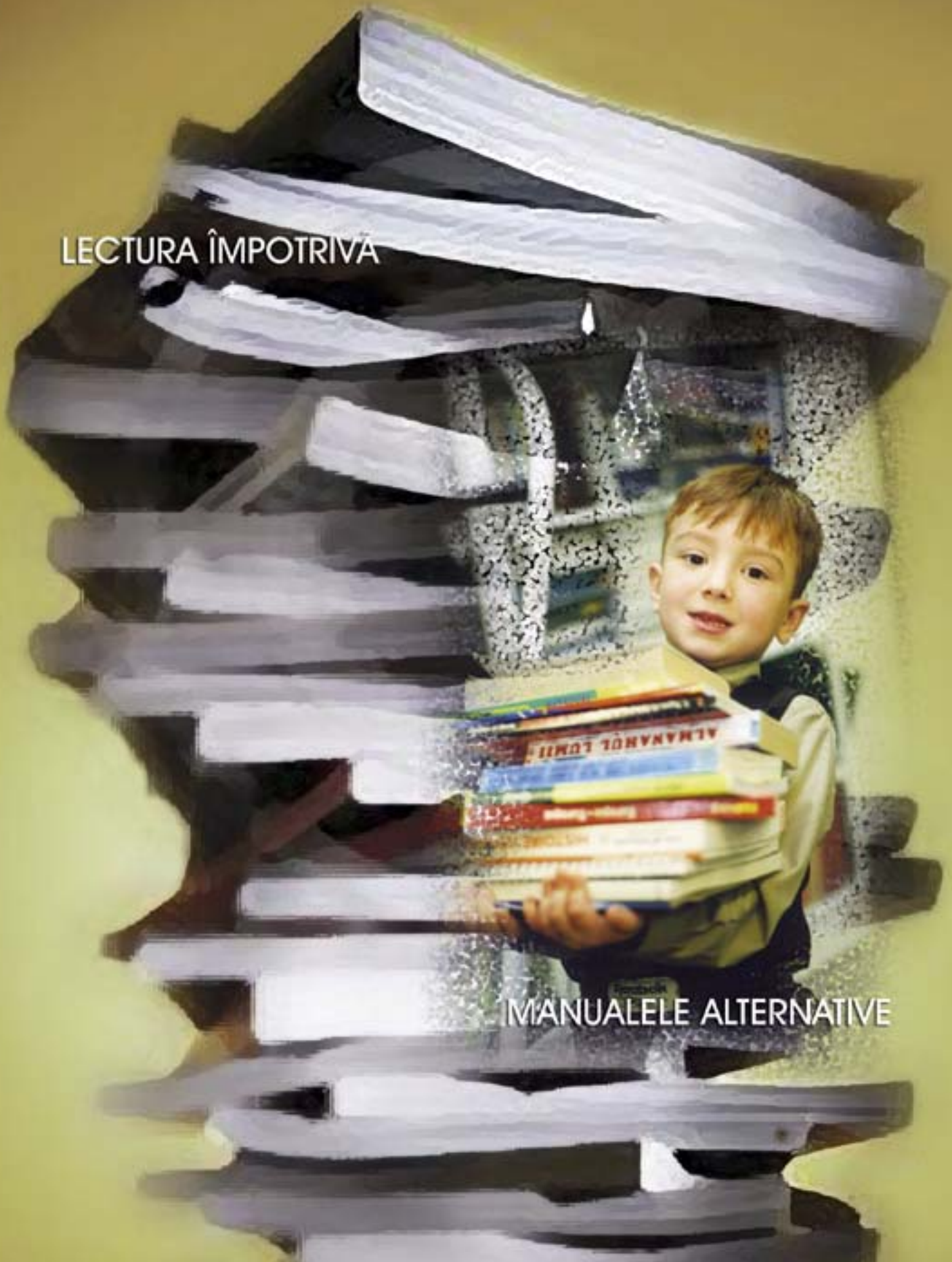
Pentru a accelera editarea unor manuale mai bune, trebuie să se renunțe la politica prețurilor reduse dirijată de guvern şi să se adopte principiile unei economii de piață, încurajînd competiția liberă dintre companiile de editare private.

Totodată, sistemul existent de aprovizionare realizat în exclusivitate de unul sau doi agenți trebuie substituit cu un sistem de multi-distribuitori operat de cîteva organizații interesate sau de editori particulari.

Selectare şi adaptare: *Viorica GORAŞ-POSTICĂ*
Traducere din limba engleză: *Iulia CAPROŞ*

KICE-UNESCO Almaty JOINT STUDY PROGRAMME, Curriculum, Textbooks & Instructional Materials Development, Seoul, Korea, Sept. 2000

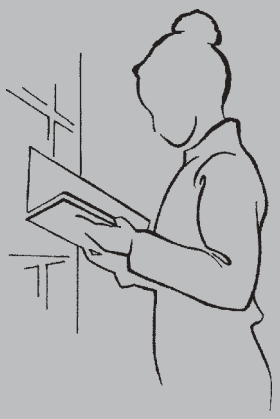
CURRICULUMUL ȘI MANUALUL ȘCOLAR



LECTURA ÎMPOTRIVĂ

MANUALELE ALTERNATIVE

Omul învățat își poartă pururea
bogățiile în cugetul său.
Fedru





Viorica **GORAȘ-POSTICĂ**

Curriculumul şi manualul şcolar

(cu aplicații la limba şi literatura română)

Cercetarea raportului dintre curriculum şi manualul şcolar se axează pe următoarele probleme:

- rolul manualului în realizarea/implementarea curriculumului;
- funcțiile şi structura manualului elevului;
- misiunea autorilor de manuale;
- profesorii şi manualele alternative etc.

În literatura de specialitate manualul şcolar este definit ca *"document oficial de politică a educației, care asigură concretizarea programei şcolare într-o formă ce vizează prezentarea cunoştințelor şi capacităților la nivel sistemic, prin diferite unități didactice, operaționalizabile, în special, din perspectiva elevului..."* [1, p.300]. Referindu-ne la disciplina Limba şi literatura română, manualul şcolar este documentul oficial care dezvoltă şi concretizează, la nivel de clasă, curriculumul de limba română.

Pornind de la obiectivele curriculare, autorii de manuale vor delimita conținuturile învățării la limba şi literatura română (din cele recomandate de curriculum pentru clasa respectivă) şi le vor structura pe cele trei domenii — lectură, limbă, comunicare — propunînd şi oportunități adecvate de predare-învățare-evaluare a materiei.

Aşa cum manualul este un instrument de lucru pentru profesor şi elev, autorii vor urmări ca noile manuale de limba română să realizeze, în principal, următoarele **funcții**:

- **de informare**: manualul trebuie să cuprindă noțiunile de bază, sistemul de cunoştințe la limba şi literatura română, reflectat la nivelul clasei respective;
- **de formare**: manualul trebuie să includă un sistem de sarcini didactice îndreptate spre formarea competențelor lingvistice, lectorale şi de comunicare;
- **de stimulare şi autoinstruire**: prin conținutul său, manualul trebuie să declanşeze şi să susțină interesul pentru studiul disciplinei, să stimuleze autoeducația.

Organizarea învățării într-un manual se poate realiza în mai multe feluri:

– de la experiența practică la teorie;
– de la teorie la aplicații practice prin controlarea achizițiilor;
– de la exerciții practice la elaborarea teoriei;
– de la expozeu la exemple şi ilustrări;
– de la exemple şi ilustrări la observație şi analiză.

Funcția de ghidare a învățării întruneşte alternativele:

- repetiția, memorarea, imitarea modelelor;
- activitatea deschisă şi creativă a elevului, care poate utiliza propriile sale experiențe şi observații [4, p. 76].

Orice manual este obligat să exercite la maximum

funcţiile enumerate mai sus, evident în baza celei informative, în nici un caz însă să facă abuz de aceasta din urmă. Aşadar, nici elevul, dar cu atît mai mult profesorul nu va considera manualul ca panaceu universal în abordarea unei probleme/teme, ci vor porni doar, înarmaţi cu acest instrument şi, evident, pregătiţi/formaţi în descoperirea/cercetarea multor/altor surse de informaţie din lumea contemporană. Autorul de manuale însă nu-şi va concentra atenţia doar la conţinuturile propuse; acestea sînt doar recomandate, ci se va orienta asupra curriculumului integral, ghidîndu-se şi preocupîndu-se, în primul rînd, de materializarea şi realizarea obiectivelor-cadru şi a celor de referinţă, va reuşi să-şi formeze o viziune corectă şi, implicit, îşi va îndeplini cu succes misiunea. Or, curriculumul este un document de primă importanţă atît pentru cadrele didactice şi pentru diferite instanţe manageriale, cît şi pentru autorii de manuale, acesta prezentînd în mod detaliat parcursul didactic al disciplinei, esenţa paradigmei educaţie lingvistică şi literară.

Conform preceptelor didacticii moderne, **structura manualului şcolar** urmează să reflecte "dimensiunile funcţionale evocate, asigurînd concretizarea programei prin realizarea în ordine ierarhică a următoarelor operaţii pedagogice:

- identificarea unităţilor de conţinut;
- specificarea experienţelor de învăţare corespunzătoare;
- programarea unităţilor de instruire la nivelul unor secvenţe evaluabile în termeni de competenţă-performanţă;
- angajarea acţiunilor de predare-învăţare-evaluare la nivelul conştiinţei pedagogice a profesorului;
- îndrumarea proiectelor de "învăţare în clasă" şi de "învăţare acasă" [1, p. 300].

Organizarea unităţilor de conţinut în module, capitole, paragrafe etc. se va constitui din următoarele compartimente: text(e) de bază şi auxiliar(e), stilistică, probleme de comunicare (orală şi scrisă), lexic, ortoepie, ortografie, punctuaţie, gramatică funcţională (aplicată la comunicare), noţiuni de istorie a limbii (adaptate la nivelul clasei) etc.

Abordarea în manieră originală şi creativă a unităţilor de conţinut din curriculum, structurarea materiei de învăţare şi operaţionalizarea/algoritmizarea acesteia la diferite niveluri rămîne a fi o datorie onorabilă a autorilor de manuale. Noul tip de proiectare curriculară nu poartă un caracter directiv, ca şi programele tradiţionale care prezentau liste obligatorii de conţinuturi, ci solicită autorilor de manuale alternative o abordare didactică liberă şi inedită a materiei de studiu. Pornind de la intenţia conceptorilor de curriculum şi terminînd cu activitatea din sala de clasă a profesorului şi elevului, care va fi sprijinită şi facilitată de manual în mod primordial, se vor depune eforturi pentru racordarea demersului didactic la evoluţiile învăţării limbii materne şi literaturii naţionale pe plan internaţional, dar şi recuperarea peste timp — a unei strălucite tradiţii, întrerupte, cu decenii în urmă [2, p.4].

Textele literare şi nonliterare se vor selecta în baza criteriilor **valoric-estetic**, **tematic**, **stilistic** şi **psihopedagogic**/**formativ**. Textele nonliterare vor fi integrate în modulele manualului ca elemente auxiliare în cele mai multe cazuri, cu funcţie ilustrativă.

Numărul textelor de bază nu va fi mai mare de 12-15, iar natura lor literară (gen, specie, figuri de stil etc.) va acoperi problematica cerută de curriculum. *Materia gramaticală va fi oferită în plan strict funcţional,* **în manieră pragmatică**, **eludîndu-se orice fel de teoretizare**. Însuşirea fenomenelor lingvistice va porni de la text, de la un context real de comunicare şi va ajunge tot la text, prin exersarea unor practici concrete de vorbire orală şi scrisă.

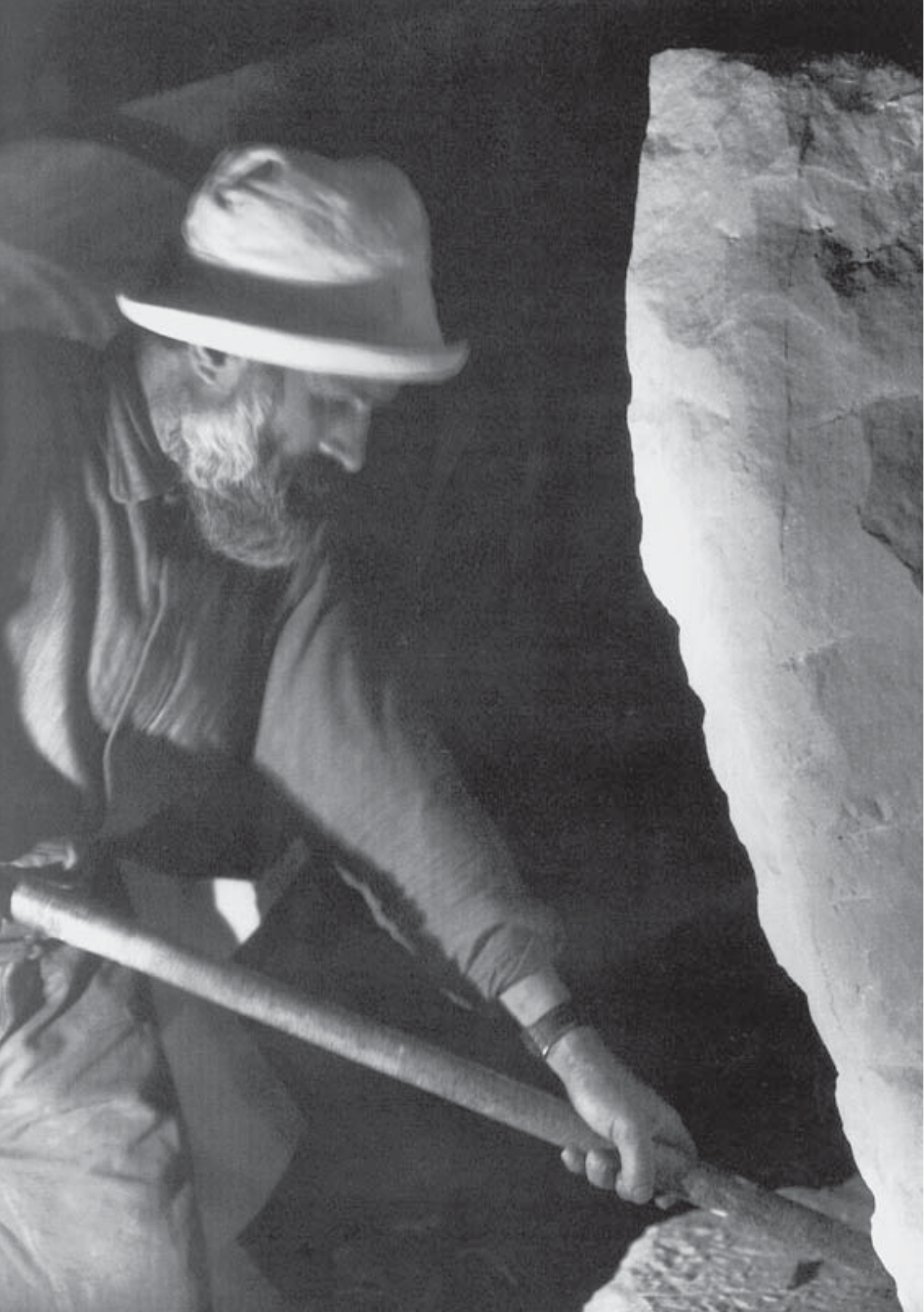
Noţiunile gramaticale nu se vor propune pentru a fi însuşite la nivel teoretic, fără a clarifica în conştiinţa noastră problema: cum "lucrează" acestea la formarea unor abilităţi de comunicare corectă şi eficientă, iar predarea în sine a acestora, fără finalităţi aplicative, nu se va face în nici o clasă de gimnaziu.

Respectarea aceluiaşi set de obiective-cadru şi de referinţă, pe de o parte, şi *acoperirea tuturor tipurilor de unităţi de conţinut,* pe de altă parte, vor asigura *unitatea manualelor alternative* care vor apărea pe piaţa şcolară şi pentru care vor opta profesorii, de comun acord cu părinţii şi elevii.

Existenţa manualelor alternative reprezintă un beneficiu enorm pentru profesori şi elevi, deoarece primii încearcă să ofere anumite repere în condiţiile exploziei informaţionale de astăzi, iar elevilor li se oferă şanse reale de individualizare şi diferenţiere a procesului de învăţare.

Sorin Cristea oferă în ***Dicţionarul de pedagogie*** un set de **criterii de apreciere a eficienţei unui manual şcolar**, considerate în egală măsură importante atît pentru cei care elaborează, cît şi pentru cei care vor fi puşi în situaţia de a evalua sau de a alege un manual:

- selecţionarea informaţiei cu valoare formativă superioară;
- accesibilizarea informaţiei selecţionate printr-o formă de prezentare inteligibilă şi stimulativă (imagini, tabele, indicatori, elemente rezumative etc.);
- adaptarea informaţiei la situaţii formative multiple;
- asigurarea coerenţei pedagogice *interne* (ordonarea-corelarea, orientarea formativă a informaţiei) şi *externe* (în raport cu diferite autorităţi, modele, imperative sociale exprimate la nivelul comunităţii educative locale şi teritoriale);
- facilitarea surselor de consultaţii didactice



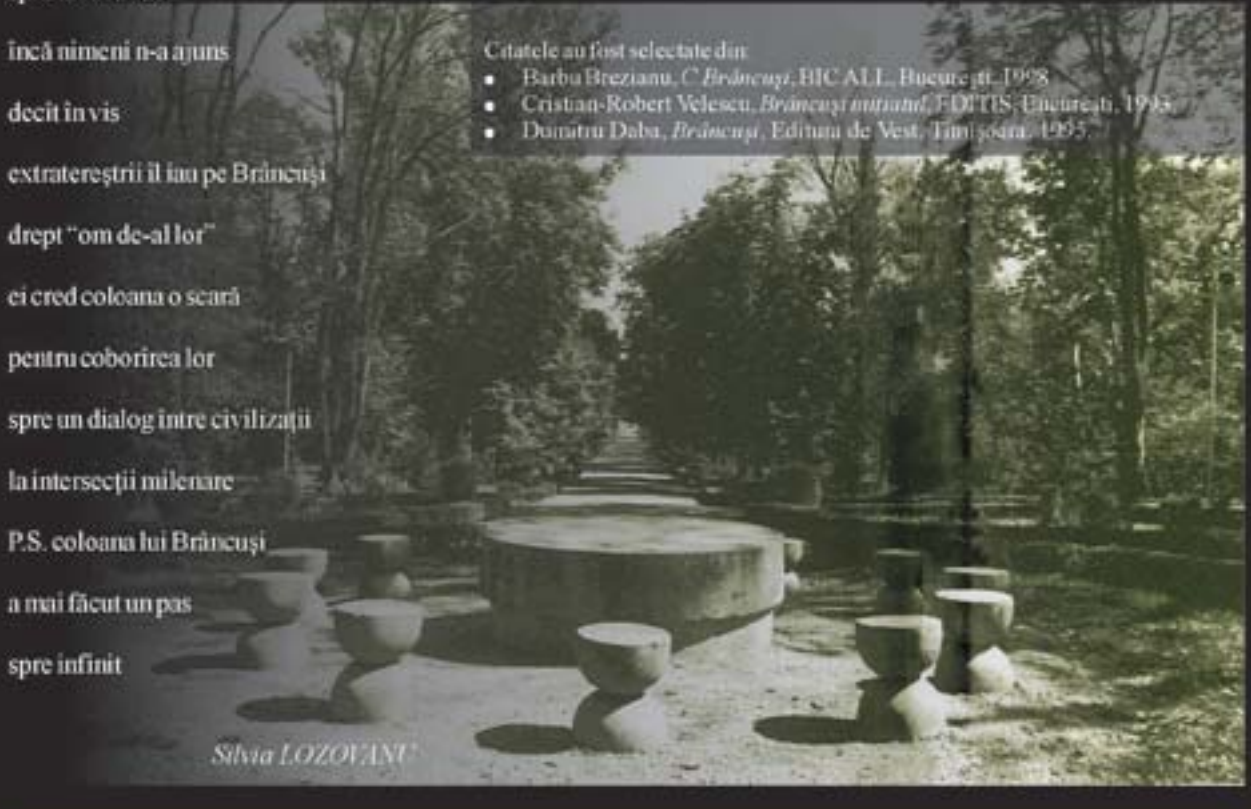
DRUM SPRE INFINIT

În timp ce toată lumea
aşteaptă eclipsa
coloana lui Brâncuşi
înaintează spre infinit
eclipsa vine
întunecă minţile
şi pleacă
coloana lui Brâncuşi
continuu înaintează spre infinit
materia ei
aidoma spiralei dialectice
se încolăceşte în jurul veşniciei
(sau, poate, veşnicia în jurul coloanei)
oricît ar curge secundele în sus
coloana se înalţă calm
cu pas structurat
spre locul unde
încă nimeni n-a ajuns
decît în vis
extratereştrii îl iau pe Brâncuşi
drept "om de-al lor"
ei cred coloana o scară
pentru coborîrea lor
spre un dialog între civilizaţii
la intersecţii milenare
P.S. coloana lui Brâncuşi
a mai făcut un pas
spre infinit

Silvia LOZOVANU

Brâncuşi, cel mai mare sculptor al timpurilor moderne, s-a născut în 19 februarie/2 martie 1876 la Hobiţa, comuna Peştisani din judeţul Gorj. Apoi a plecat pe jos la Paris şi şi-a trăit toată viaţa în Montparnasse. Dar, într-un an, atunci cînd trecuse de saizeci, s-a întors de unde a pornit şi la Tîrgu-Jiu a azvîrlit în sus **coloana fără sfîrşit**, pe care cerul nu sprijină; a ridicat în piatră **poarta sărutului**, pe sub care trecem spre bucuriile şi durerile noastre; a cioplit **masa tăcerii** şi cele 12 scaune, la care ne aşezăm la sfat în clipe de linişte sau de cumpănă. Timpurile grele l-au făcut să plece şi să nu mai revină în ţară niciodată, spunînd, parcă pentru generaţiile viitoare, *"nici nu ştiţi ce vă las aici"*... S-a stins din viaţă în 16 martie 1957 la Paris, după cum îi mărturisise duhovnicului său *"neîmpăcat sufleteşte, fiindcă nu pot să-mi dau sufletul în ţara mea..."* Mesajul maiestrului este viu şi astăzi.

World Monuments Fund, cea mai importantă instituţie internaţională care se ocupă de restaurarea monumentelor de valoare din lume, a plasat ***Coloana Infinitului*** între cele mai importante o sută de monumente din lume. ***Testamentul spiritual*** al lui Brâncuşi e la dispoziţia umanităţii şi oricînd este o invitaţie la meditaţie. Căutarea *adevărului Brâncuşi*, în fapt drumul *SPERANŢEI*, al propriei noastre regăsiri... E un drum anevoios, dar cu prisosinţă că merită să-l parcurgem, mărturisea însuşi Constantin Brâncuşi: *„Suferinţele întăresc pe om şi sînt mai necesare decît orice plăceri pentru formarea unui caracter. Şi apoi eu găsesc întotdeauna că fiecare e singur de vină de tot ceea ce i se întîmplă... De altfel ceea ce m-a susţinut în tot drumul pe care l-am străbătut de cînd am plecat de acasă, din satul meu din Gorj a fost sentimentul acesta al propriei răspunderi în faţa oricărei fapte şi al bucuriei depline în faţa fiecărui lucru. În sufletul meu nu a fost loc nici pentru invidie, nici pentru ură, ci numai bucuria pe care o poţi culege de oriunde şi oricînd. Cred că ceea ce ne face să trăim cu adevărat este sentimentul permanentei noastre copilării în viaţă."*



Citatele au fost selectate din:

- Barbu Brezianu, *C Brâncuşi*, BIC ALL, Bucureşti, 1998
- Cristian-Robert Velescu, *Brâncuşi intuitivul*, EDITIS, Bucureşti, 1993
- Dumitru Daba, *Brâncuşi*, Editura de Vest, Timişoara, 1995

realizabile la nivelul interacţiunii dintre instruirea formală-nonformală-informală.

Considerăm oportună prezentarea sintetică a unui set de criterii de evaluare a manualului şcolar, alcătuit în baza mai multor documente oficiale, inclusiv şi a celor oferite de Reprezentanţa pentru Învăţământ a Băncii Mondiale în Moldova:

– corespunderea curriculumului;
– respectarea principiilor didactice;
– prezentarea conţinutului şi structurii manualului;
– gradul de accesibilitate a limbajului;
– eficienţa metodelor şi procedeelor folosite;
– prezentarea grafică, design-ul;
– ilustrarea;
– originalitatea;
– calitatea materialelor utilizate;
– prezenţa unor indicaţii care facilitează munca profesorului etc.

Vom descifra, pentru ilustrare, un indicator, insistînd asupra unor criterii de performanţă. *Prezentarea materialului şi a structurii manualului* va fi apreciată cu „foarte bine" în următoarele cazuri:

a) sarcinile didactice pentru elevi şi profesori sînt într-adevăr utile şi pun în valoare textele folosite;
b) titlurile şi subtitlurile facilitează în mod real utilizarea manualului;
c) prezentarea şi structurarea materiei scot în evidenţă obiectivele lecţiei/unităţii didactice (modulului)/a manualului în integralitatea lor;
d) toate noţiunile-cheie sînt evidenţiate, identificîndu-se uşor;
e) manualul are un aspect estetic plăcut şi stimulează interesul pentru lectura lui;
f) textele, de diverse tipuri, sînt bine diferenţiate şi ajută atît elevul, cît şi profesorul.

Oamenii de ştiinţă din domeniul pedagogiei formulează, din perspectiva principiilor psihopedagogice, o serie de cerinţe, demne de luat în seamă de autorii care se angajează la elaborarea unui manual şcolar. Din acest punct de vedere, un manual trebuie să răspundă următoarelor cerinţe:

- **didactice** (modalităţi convenabile de înfăţişare a informaţiei, respectarea unui stil cognitiv adecvat vîrstei etc.);
- **igienice** (lizibilitatea textului sau a materialului iconografic, calitatea hîrtiei şi a cernelii tipografice, formatul manualului);
- **estetice** (calitatea tehnoredactării, a ilustraţiilor utilizate, a legării, a coloritului) [4, p. 76].

Actualmente în Republica Moldova se desfăşoară concursurile de manuale pentru gimnaziu şi liceu. Majoritatea autorilor şi evaluatorilor sînt autodidacţi în domeniu, familiarizîndu-se în mod individual, foarte selectiv şi parţial, bineînţeles, cu diverse rigori teoretice şi practice de elaborare şi evaluare a manualelor. Nu există, deocamdată, un cadru legislativ distinct şi detaliat, un regulament sau un statut al manualului şcolar care ar reglementa şi ar clarifica problemele respective. Credem oportună o detaliere a două criterii importante – design-ul şi limbajul – care au fost înnoite substanţial şi care influenţează mult calitatea manualului.

Design-ul:

1. Funcţionalitatea:
   - în ce măsură contribuie la stimularea şi facilitarea învăţării;
   - cum se subordonează funcţiilor unui manual şcolar.
2. Prezenţa diferitelor tipuri de ilustraţii şi raportul dintre ele: fotografii, desene, tabele, diagrame, grafice etc.
3. Adaptabilitatea la specificul vîrstei şi al disciplinei
4. Mărimea şi funcţia tipurilor de caractere utilizate
5. Rolul culorilor, nuanţelor
6. Rostul spaţiilor, "aerisirea paginilor"
7. Atractivitatea (publicitară, decorativă etc.)
8. Esteticul aranjării/ordonării paginii, a unităţii didactice, a manualului în întregime
9. Cum se regăseşte elevul în manual, la general, în tot design-ul manualului, în mod special.

Limbajul manualului:

1. Corectitudinea:
   – ştiinţifică;
   – gramaticală;
   – stilistică.
2. Accesibilitatea
3. Varietatea/diversitatea formulelor de adresare, de prezentare a sarcinilor didactice
4. Originalitatea, inventivitatea
5. Încurajarea exprimării diverselor puncte de vedere.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Dicţionar de pedagogie*, Editura Litera, Chişinău, 2000.
2. Crişan, Al., Guţu, Vl., *Proiectarea curriculumului de bază. Ghid metodologic*, Chişinău, 1996.
3. Pâslaru, Vl., Crişan, Al., Cerkez, M. et al., *Curriculum disciplinar de limba şi literatura română*, clasele V-IX, Editura Ştiinţa, Chişinău, 1997.
4. Cucoş, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 1996.
5. Crişan, Al.(coord.), *Limba română în gimnaziu*. Text preliminar de curriculum şcolar, Bucureşti, 1994.
6. *Limba şi literatura română, clasele V-IX. Ghid metodologic*, coord.: Vl. Pâslaru, Editura Litera, Chişinău, 2000.

François–Marie GERARD,
Xavier ROEGIERS

Evaluarea manualului de literatură:
rigorile unui demers în serviciul plăcerii de a scrie

Evaluarea manualelor şcolare este un demers larg răspîndit, ce stă la baza tuturor criteriilor de alegere a unui manual şi, totodată, fundamental inexistent, deoarece alegerile operaționale sînt de cele mai multe ori rezultatul intuițiilor sau al empirismelor, şi nu rodul unei proceduri sistematice de observare, de analiză şi de sinteză, care permite luarea unei decizii.

Acest tip de evaluare este totuşi necesar în orice sistem educațional. Dacă el se referă la un model socio-economic de tip liberal, bazat pe autonomie, chiar pe individualism, alegerea manualelor şcolare este determinată în general de nivelul fiecărei şcoli sau al fiecărui cadru didactic. Alte sisteme educaționale se integrează într-un model de dezvoltare în care armonizarea, ca să nu zicem uniformizarea demersurilor, reprezintă o necesitate în serviciul progresului educațional, ceea ce conduce la utilizarea unui manual unic pentru toți elevii.

Evaluarea manualelor de literatură pentru învățămîntul secundar nu constituie o excepție de la constatările de mai sus. În țările occidentale, cadrele didactice optează în favoarea utilizării unui sau altui manual, pentru că îl "simt" mai mult sau mai puțin bine. Acest "sentiment" este determinat atît de alegerea autorilor şi/sau a textelor din manual, cît şi de repartizarea, prezentarea sau chiar de numărul textelor propuse, de aranjarea lor în pagină sau, pur şi simplu, de prețul manualului.

Alegerea – sau nealegerea – unui manual de literatură ar merita totuşi un demers mai bine sistematizat, adică un demers real de evaluare, pe care Jean-Marie DE KETELE (1989) l-a definit în felul următor:

"A evalua înseamnă

- a acumula un ansamblu de informații suficient de pertinente, valide şi fiabile
- şi a examina gradul de corespundere dintre acest ansamblu de informații şi un ansamblu de criterii adecvate obiectivelor fixate inițial sau ajustate pe parcurs,
- în vederea luării unei decizii."

În majoritatea cazurilor – (țările occidentale – n.tr.) – decizia va consta în utilizarea sau neutilizarea unui manual sau altul. Pentru a putea lua o asemenea decizie, este necesar să ne bazăm pe un anumit număr de criterii care vor permite nu neapărat "obiectivarea" alegerii finale, ci cel puțin fundamentarea acesteia pe reflecții susceptibile de a fi mai presus decît o simplă intuiție.

Reflecțiile asupra evaluării manualelor de literatură vor fi structurate în trei părți: pentru început, vom încerca să răspundem la întrebarea, chiar dacă pare puțin naivă, ce este un manual de literatură şi prin ce se deosebeşte el de un alt manual, mai ales în ceea ce priveşte funcțiile specifice pe care le au manualele de literatură; vom aminti în continuare care sînt aşteptările noastre în legătură cu "evaluarea unui manual"; în sfîrşit, ținînd cont de întreg ansamblul de considerațiuni, vom analiza care ar putea fi specificul evaluării manualelor de literatură.

1. CE ESTE UN MANUAL DE LITERATURĂ? PRIN CE SE DEOSEBEŞTE EL DE ALTE MANUALE?

1.1 Antologii, manuale de limbă, manuale de literatură

Ceea ce impresionează, în primul rînd, atunci cînd evocăm un manual de literatură este prezența unei realități multiple, aproape insesizabile: manualul de literatură nu există sau, mai degrabă, există într-o mare varietate de forme. Ce este, de fapt, un manual de literatură? S-ar putea, într-o primă abordare, să-l definim ca pe un manual a cărui funcție principală este să-i trezească elevului interesul pentru literatură şi să-i formeze acestuia o sensibilitate aparte față de textul literar. Pe lîngă cunoaşterea elementară a diferiților scriitori, a diverselor epoci şi curente literare, trebuie să-l determinăm pe elev să aprecieze stilul autorului, ce exprimă subiectivitatea profundă a acestuia, experiențele personale şi care, avînd o viziune universală aparte, are ambiția de a depăşi un loc şi un timp anume.

Manualul de literatură poate fi structurat în diferite moduri. Se poate opta, de exemplu, pentru o prezentare cronologică, incluzînd operele reprezentative ale epocii care reflectă diverse curente literare; sau pentru o grupare tematică a textelor, urmărind tratarea multiplelor subiecte: dragostea, moartea, onoarea etc. de-a lungul secolelor.

Pentru a analiza mai profund ce este un manual de literatură, vom încerca să-l descriem în raport cu lucrările ce-i sînt apropiate ca statut şi să evidențiem rolul pe care îl are acesta în procesul de instruire a elevilor.

Un prim tip de lucrare apropiată manualului de literatură este bine cunoscuta antologie, care are drept scop să cuprindă cît mai exhaustiv posibil diferite



EX LIBRIS



Франсуа-Мари **Жерар**, Ксавье **Рожье**, РАЗРАБОТКА И АНАЛИЗ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ, Издательство "AB OVO", Вильнюс, 1998.

Cum să abordăm problema asigurării cu manuale şcolare? Care sînt competenţele necesare unui autor de manuale? Această lucrare vă oferă multe sfaturi utile privind:

- instrumentele de bază necesare pentru elaborarea unui manual şcolar;
- relaţiile dintre coechipieri în procesul elaborării manualelor şcolare;
- etapele de alcătuire a manualului şcolar;
- etapele metodologice ale procesului educaţional incluse în manual;
- funcţiile manualului şcolar;
- sistematizarea rubricilor în manual;
- criteriile de analiză a manualelor şcolare;
- acţiunile care trebuie întreprinse ca manualul şcolar să cuprindă conţinuturi specifice de învăţare etc.

Cartea este una de referinţă pentru "a învăţa persoanele care pregătesc manuale şcolare".



Ioan **Neacşu**, Ion **Botgros**, Oleg **Bursuc**, METODOLOGIA PREDĂRII ŞI ÎNVĂŢĂRII FIZICII, Editura Cartier, 2001.

Educaţia este un proces de durată. Într-o lume în care informaţiile se înmulţesc vertiginos, rolul cunoştinţelor enciclopedice se diminuează, cantitativul provocînd necesitatea capacităţii de sinteză şi accentuînd nevoia de util.

Prezenta lucrare, după cum citim în argument, încearcă să evidenţieze atît necesitatea reformei ce ţine de instruirea la fizică, cît şi să releveze modalităţile şi priorităţile esenţiale care ar asigura unele învăţări eficiente în domeniul ştiinţelor educaţiei în ansamblu. Autorii au încercat să expună " o viziune proprie asupra modului în care ar fi posibil să se elaboreze o nouă concepţie de studiere a ştiinţelor reale în gimnaziu şi liceu, asupra modului în care ar fi posibil să se elaboreze un nou curriculum la fizică şi la metoda de predare şi învăţare a fizicii, asupra unei posibile metodologii de realizare practică a acestui proces reformator."

Cartea se vede utilă profesorilor care vor să adeie la practica de cercetare, profesorilor ce-şi doresc o perfecţionare şi studenţilor interesaţi de domeniu.



Michel **Beaud**, ISTORIA CAPITALISMULUI (de la 1500 pînă în 2000), Editura Cartier, Chişinău, 2001.

Această carte reprezintă o sinteză a profundelor transformări generate de dezvoltarea capitalismului în societate. Intenţia autorului este să surprindă respectiva dezvoltare în multiplele sale dimensiuni economicul, politicul, naţionalul etc. Ambiţia lui M.Beaud a fost să creeze o perspectivă asupra unor chestiuni cum ar fi industrializarea, salarizarea, şomajul, dezvoltarea claselor, cuceririle coloniale, crizele, războaiele, procesul de decolonizare. Lucru cert, volumul constituie pentru cititorul de azi o impunătoare sursă de informare, dar şi un catalizator, care impulsionează tematica istorică.

Atît profesorii, elevii, studenţii, cît şi toţi cei interesaţi de fascinanta creativitate a acestui sistem vor găsi în studiul de faţă fulguranta istorie a capitalismului de la 1500 pînă în 2000.



Philippe **Schuwer**, TRATAT PRACTIC DE EDITARE, Editura Amarcord, Timişoara, 1999.

Care sînt responsabilităţile, rolurile, funcţiile editorilor şi ale colaboratorilor specializaţi?

Ce convenţii şi legi stau la baza dreptului de autor?

Ce tipuri de contracte există pentru autori, traducători, coordonatori de colecţie etc.?

Care sînt etapele de concepere şi de editare a cărţii?

Care sînt modalităţile efective ale difuzării de carte în Franţa şi în întreaga lume?

La aceste şi la multe alte întrebări vor găsi răspuns cei care vor folleta această carte semnată de Philippe Schuwer, unul dintre cei mai avansaţi specialişti în domeniu. Tratatul este indispensabil pentru toate persoanele implicate în procesul de editare:

- editori de carte;
- cei din presa scrisă şi audiovizuală;
- tipografi;
- scriitori;
- autori de lucrări tehnice;
- bibliotecari;
- toţi cei interesaţi de destinul cărţii.

Rubrică pregătită de Rodica DAVID

curente literare, situîndu-le în raport cu un set de informaţii care ajută la înţelegerea împrejurărilor în care a fost scris textul: evenimente ale epocii, fapte istorice sau literare, date, influenţe. Încercînd să fie cît mai completă, antologia are un caracter relativ academic. Structurată adeseori conform unei logici istorice (se vorbeşte despre "un manual de istorie literară"), ea repartizează textele şi conform logicii genurilor literare: teatru, poezie, roman clasic etc.

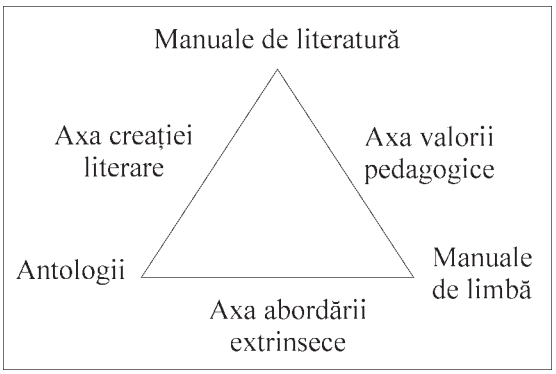
Un alt tip de lucrare apropiată manualului de literatură este manualul de limbă (maternă sau străină), în care textul autorului, departe de a fi fost ales numai pentru calităţile sale literare, serveşte doar ca suport, ca pretext pentru învăţarea tehnicii limbii: conjugarea, ortografia, gramatica textului şi/sau a frazei, citirea expresivă etc. Aspectele tehnice ale textului sînt predominante în comparaţie cu cele estetice. Textul este selectat mai întîi de toate nu pentru calităţile sale literare, ci pentru valorificarea sa pedagogică şi în funcţie de obiectivul lingvistic ales.

În ambele cazuri – antologie şi manual de limbă – textul literar nu este ales pentru calităţile sale estetice intrinsece, dar pentru utilitatea pe care o poate avea în cadrul unui anumit tip de valorificare: ca mărturie a unei epoci, a unui curent literar (antologia), ca model ce serveşte pentru o mai bună stăpînire a limbii (manualul de limbă). Aceasta ar putea fi calificată drept axa unei apropieri extrinsece de textul literar.

Am putea crede că manualul de literatură se situează între antologie şi manualul de limbă. Scopul manualului de literatură de a trezi interesul pentru studierea ei, nu este urmărit nici de antologie şi nici de manualul de limbă. Deşi posedă anumite caracteristici ale unei antologii, pe de o parte, şi ale unui manual de limbă, pe de altă parte, manualul de literatură are specificul său. Ca şi antologia el este alcătuit din texte literare, selectate logic şi prezentate într-o anumită ordine. El diferă de o antologie prin faptul că, deşi este o culegere de texte literare, alegerea acestora este bine orientată, iar gruparea lor denotă o viziune proprie asupra literaturii, care exclude în mod conştient anumite texte de autor sau curente literare. Putem afirma că atît antologia, cît şi manualul de literatură sînt situate pe aceeaşi axă - axa producţiei literare sau a creaţiei literare, antologia examinînd-o sub aspect istoric sau tematic, iar manualul de literatură abordînd-o din punct de vedere estetic.

Pe de altă parte, manualul de literatură şi cel de limbă au în comun valorificarea pedagogică: scopul lor principal este educarea elevilor. Într-adevăr, manualul de literatură caută mai întîi de toate să ajute elevul să pătrundă în textul literar, să-l aprecieze şi, de ce nu, să-şi încerce ulterior puterile ca autor cu un stil propriu. Manualul de literatură îşi atinge acest obiectiv atît prin selectarea textelor, cît şi prin promovarea valorificărilor pedagogice pe care le oferă. De aceea manualul de literatură şi manualul de limbă pot fi situate pe o axă care poate fi calificată drept axa valorificării pedagogice, primul contribuind la aprecierea textului şi a evenimentului literar, cel de-al doilea – la o mai bună stăpînire a limbii.

Aceste relaţii pot fi reprezentate în felul următor:



1.2 Funcţiile unui manual de literatură

Într-o lucrare consacrată concepţiei şi evaluării manualelor şcolare (GERARD & ROEGIERS) am identificat funcţiile pe care le poate avea manualul şcolar:

A. Funcţia de transmitere a cunoştinţelor
B. Funcţia de formare a capacităţilor şi competenţelor
C. Funcţia de consolidare a achiziţiilor (cunoştinţe, priceperi şi deprinderi)
D. Funcţia de evaluare a achiziţiilor
E. Funcţia de sprijin pentru integrarea achiziţiilor
F. Funcţia de referinţă
G. Funcţia de educaţie socială şi culturală.

În timp ce antologia avantajează funcţia de transmitere a cunoştinţelor (A) şi cea de referinţă (F), funcţiile de formare a capacităţilor şi a competenţelor (B), de consolidare a achiziţiilor (C) şi de evaluare a acestora (D) sînt caracteristice manualului de limbă. Manualul de literatură ar fi mai mult orientat spre funcţiile de sprijin pentru integrarea achiziţiilor (E) şi de educaţie socială şi culturală (G) şi mai puţin spre cele de transmitere a cunoştinţelor (A) şi de formare a capacităţilor şi a competenţelor (B).

Funcţia de integrare ar putea fi legată în acelaşi timp de mobilizarea tuturor cunoştinţelor elevilor (evocarea unei epoci, a unui context), a unor **savoir-faire*** (actul de lectură şi de înţelegere a unui text) şi a unor **savoir-être**** (aprecierea textului literar). Funcţia de educaţie socială şi culturală ar fi însă legată de faptul că studierea literaturii îl înzestrează pe elev cu anumite calităţi care l-ar ajuta să asimileze într-o

* *priceperi şi deprinderi*

** *atitudini/a şti să fii*

altă manieră diversitatea scrierilor în general, indiferent cărui gen literar aparţin.

Această analiză succintă dezvăluie destul de bine complementaritatea dintre cele trei tipuri de manuale, care se bazează pe acelaşi suport şi care acoperă tot ansamblul de funcţii.

Manualul de literatură este în acelaşi timp şi un instrument ce le permit elevilor să aprecieze – în termeni de satisfacţie intelectuală – textele literare inserate, oferindu-le cheia necesară pentru descifrarea sensului lor profund.

Cîteva analogii vor arunca lumină asupra reflecţiilor noastre:

- *dacă antologia este culegerea de fragmente muzicale ale unei epoci sau ale unui muzician, dacă manualul de limbă este lecţia de solfegiu, manualul de literatură este invitaţia la concertul propriu-zis, urmată de un comentariu care permite înţelegerea a însăşi esenţei muzicii***;**
- *dacă antologia este catalogul care prezintă lucrările unui pictor sau ale unui sculptor, iar manualul de limbă este vizita în atelierul artistului, atunci manualul de literatură propune o vizită ghidată a lucrărilor, aranjate ca într-un muzeu, unde libertatea şi emoţiile vizitatorului sînt respectate din plin;*
- *dacă antologia este cartea de reţete, iar manualul de limbă este lecţia de preparare a mîncărurilor, atunci manualul de literatură reprezintă restaurantul care permite degustarea bucatelor, însoţită de poezia meniului ce îmbină plăcerile gurii cu cele ale inteligenţei cuvintelor şi a aromelor.*

În manualul de literatură, textul literar este selectat, în primul rînd, pentru a fi înţeles şi apreciat, pentru a provoca emoţia estetică. Aspectele sale estetice sînt cele care învinge şi care se măsoară cu plăcerea elevului de a le descoperi.

Toate acestea luate la un loc - concertul de muzică, muzeul de pictură sau de sculptură, restaurantul – ne provoacă emoţii, ne trezesc sentimente şi nu trebuie să ştim neapărat de ce.

2. CE ÎNSEAMNĂ A "EVALUA UN MANUAL DE LITERATURĂ"?

Am stabilit (GERARD et ROEGIERS, 1993) că există două tipuri principale de evaluare a unui manual şcolar:

- evaluarea manualului propriu-zis;
- evaluarea utilizării manualului.

Evaluarea utilizării manualului este semnificativă. Anume ea determină dacă manualul de literatură este folosit corect de profesor: este utilizat doar pentru acumularea cunoştinţelor? Oare nu limitarea elevilor în acţiune îi abate de la realizarea obiectivului principal - cel de apreciere a textului? Răspunsul la aceste întrebări îl putem afla în cadrul orelor.

Ne vom referi mai mult la problema evaluării manualului de literatură, deoarece această evaluare poate fi efectuată independent, făcîndu-se abstracţie de modul în care el este utilizat la clasă.

A evalua un manual de literatură înseamnă a fi interesat de ansamblul de criterii cu care putem confrunta un manual şcolar în timpul evaluării lui. Am detaliat aceste criterii şi le-am grupat în trei categorii (GERARD et ROEGIERS, 1993):

- criteriile referitoare la prezentarea grafică (design-ul) a manualului;
- criteriile referitoare la organizarea pedagogică a manualului;
- criteriile referitoare la disciplinele de studiu propriu-zise (în cazul nostru - studierea literaturii).

Vom cerceta în special ultimele două categorii de criterii. În primul rînd, vom încerca să aflăm care sînt obiectivele pe care le urmăreşte un manual de literatură şi în ce măsură poate el răspunde acestor obiective.

3. EXISTĂ OARE UN MANUAL "BUN" DE LITERATURĂ?

Am constatat că manualul de literatură urmăreşte să-i trezească elevului interesul pentru literatură, să-i educe gustul pentru literatură. Ce presupune un asemenea obiectiv?

3.1. Sensibilizarea elevului pentru fenomenul literar

Ceea ce caracterizează de cele mai multe ori literatura este faptul că ea ori este sacralizată, ori este invizibilă, adică elevul nu-şi dă seama de existenţa ei. În ambele cazuri, ea este inaccesibilă şi nu poate a priori să constituie obiectul de studiu. Deci, mai întîi de toate, este necesar de a face literatura accesibilă elevului, manualul contribuind la stabilirea unui dialog între elev şi profesor cu privire la fenomenul literar.

Care sînt calităţile unui manual de literatură în acest sens? În primul rînd, diversitatea textelor propuse, diversitate care nu se limitează numai la un grup de texte clasice. Nu putem afirma că un text de Balzac sau de Baudelaire apreciat de profesor îi va plăcea şi elevului, din contra, asemenea texte i se par, adesea, respingătoare, "prăfuite". Ele constituie nişte referinţe culturale depăşite pentru elevii al căror univers este rap-ul şi distracţiile cu prietenii. Mai mult, discursul literar este unul foarte subiectiv şi destul de marcat, în special, de abateri de limbă şi de stil, ceea ce îl poate atrage, dar şi respinge pe tînărul cititor. Textele care îi plac elevului sînt altele, calificate drept "paraliteratură": romanele de bulevard, literatura poliţistă, benzile desenate etc. Ar putea oare

manualul de literatură să contribuie la stabilirea unui dialog între elev şi profesor referitor la fenomenul literar, evitînd să nege şi să devalorizeze această "paraliteratură"? Nu s-ar putea include în manual cîteva texte de acest gen, mai ales dacă ele sînt bine realizate din punct de vedere stilistic?

3.2 Descifrarea procesului de scriere

Trezindu-le interesul pentru literatură, căutăm să-i determinăm pe tineri să se implice în descifrarea procesului de scriere. În primul rînd, este vorba de găsirea răspunsului la întrebarea "De ce se scrie?". Urmează să aflăm ce este un text literar: într-adevăr orice text scris într-un limbaj melodios este unul literar? Poate oare un text literar să fie privat de acea putere de evocare ce-l caracterizează? Se spune că un text literar provoacă emoţii. Dar despre ce fel de emoţii este vorba? Emoţii reale sau emoţii estetice? Cum putem recunoaşte un scriitor bun? Ce este experienţa lecturii? Experienţa de cititor nu se transformă oare într-o relaţie (individuală, dezordonată, de neînţeles şi de nedescris) cu un text, cu un autor?

De aceea trebuie să-i permitem elevului să pătrundă în textul literar, ceea ce implică încercarea acestuia de a-l "pipăi" pe dinăuntru. De ce să nu-i îngăduim să treacă prin experienţa unei altfel de scrieri decît textul literar ca, de exemplu, spotul publicitar care poate fi considerat drept o formă modernă de poezie? "Lumea aparţine celui care o ascultă" nu este un slogan publicitar a cărui opacitate aminteşte în mod curios de cea a unui text literar dintr-o altă epocă? Ca şi textul literar, textul publicitar face şi el apel la procedee stilistice. De ce nu poate fi favorizată compararea textelor literare şi cele non-literare, fie ele fictive sau funcţionale?

Este adevărat că textul literar se bucură de o recunoaştere socială pe care alte texte nu o au. Totuşi, tendinţa este ca acestea din urmă să nu dispară spontan. De ce, prin urmare, nu s-ar căuta alte forme, mai accesibile, dar similare prin anumite aspecte, în scopul revenirii la textul literar? Iată încă o calitate a manualului de literatură.

Experienţa lecturii cu greu ar putea fi calificată drept act colectiv. Manualul trebuie să ţină cont de ea, evitînd, de exemplu, prezentarea unor texte prea voluminoase, în favoarea unei varietăţi de texte capabile să provoace maximum de emoţii.

3.3 Descoperirea caracterului universal al literaturii

Trezindu-le elevilor interesul pentru literatură, contribuim şi la relevarea caracterului ei universal, literatura fiind universală prin definiţie, mărind astfel şansele de a sensibiliza elevul. Un manual de literatură trebuie să cuprindă mai întîi de toate diverse genuri literare: poezia, romanul, dramaturgia, povestea, literatura epistolară, literatura cu caracter autobiografic. Acesta trebuie să ţină cont de epoca istorică şi să prezinte cel puţin un eşantion (constituit din textele cele mai reprezentative şi recunoscute) al principalelor curente literare: umanismul Renaşterii, clasicismul secolului al XVII-lea, secolul Luminilor (secolul al XVIII-lea) şi abordarea sa filozofică, secolul al XIX-lea şi romantismul, naturalismul, impresionismul, secolul al XX-lea cu suprarealismul, existenţialismul, romanul nou – toate acestea pentru a-i permite elevului să dispună de cîteva repere, variate din punct de vedere istoric şi limitate numeric, desigur, dar suficient de profunde. Manualul trebuie să aibă în viziunea sa şi diferite arii culturale, să scoată în evidenţă aspectul universal al literaturii, prezentînd texte ale autorilor ruşi, mexicani, africani etc.

Şi, dincolo de această universalitate, de această diversitate, manualul trebuie să ţină cont de responsabilităţile pe care le are faţă de opţiunile anterioare.

3.4 Oferirea unei deschideri asupra vieţii

Trezind interesul tinerilor pentru literatură, vehiculăm de asemenea o concepţie a literaturii care nu se bazează doar pe cunoaştere, dar care oferă şi o deschidere şi o viziune asupra vieţii. Este vorba de o experienţă complexă. Manualul de literatură trebuie să evite reducerea acestei complexităţi. Un manual bun, nu este oare acela care-i serveşte drept sursă de cunoaştere elevului şi-i permite să-şi formeze şi o atitudine literară ce-l determină să problematizeze? O abordare prin intermediul problematicii nu este o abordare prin intermediul temelor. Temele (de exemplu, cea a dragostei sau a morţii) pot fi tratate şi în afara literaturii. Problematica literară este cu totul alta. Ea demonstrează modul în care textul este marcat, de exemplu, de tema morţii în funcţie de experienţa specifică şi profund subiectivă a scriitorului. Ea demonstrează în ce fel personajele unui roman sînt produsele unei epoci, în ce fel însuşi stilul reflectă o epocă, de exemplu observarea realistă a mediului social realizată de Zola. A-l înţelege pe Zola nu înseamnă a-l identifica pe autor cu tema lumii muncitoare, ci a dezvălui modul în care opera sa poate să restituie această experienţă dureroasă trăită în mediul muncitoresc. Dacă manualul optează pentru un decupaj tematic ca intrare principală, el trebuie să scoată în evidenţă evoluţia în timp a modului de tratare a unei teme universale.

Manualul ar trebui, aşadar, să trateze creaţia în raport cu statutul scriitorului. Este de dorit ca mai presus de "cunoaşterea literară", textele propuse să poată permite înţelegerea specificului scrierii literare, ca elevul să poată simţi ceea ce caracterizează un text literar, literalitatea acestuia în raport cu alte texte. Într-adevăr, scrierea literară este fundamental opusă altor forme de scriere (de exemplu, textul ştiinţific care are drept scop favorizarea înţelegerii, evaluarea cunoştinţelor sau un articol de ziar care încearcă să relateze

un eveniment şi care prin natura sa este contextualizat într-un loc anume, într-o epocă).

Un manual de literatură "prost" ar fi acela care pune accentul pe cunoaştere sau creează impresia că tot ce este scris ține de literatură sau că literatura se reduce la un ansamblu de teme.

3.5 Limitarea dificultăților

Trezirea interesului tinerilor pentru literatură necesită de asemenea limitarea dificultăților de lectură. În sensul acesta, aparatul pedagogic trebuie să fie limitat la maximum pentru a nu complica abordarea, căci literatura este suficient de complexă prin ea însăşi, ca să fie adăugate paravane suplimentare. Aceasta ar ține îndeosebi de prezentarea biografiilor autorilor, ceea ce ar însemna să fie evocate evenimentele care l-au determinat pe scriitor să creeze textul respectiv. O relatare în plus, sub pretextul că elevul ar putea reține mai multe, creează, de fapt, o povară inutilă pentru elev.

3.6 Armonizarea cu sistemul educațional

În sfîrşit, manualul de literatură, în calitatea sa de parte componentă a unui sistem educațional, este obligat să respecte anumite restricții inerente. Mai cu seamă, un manual bun de literatură este acela care armonizează cu programa şcolară, adică de cele mai multe ori ține cont de ea, dar, în acelaşi timp, o şi depăşeşte. Vom reuşi oare să-l facem să progreseze astfel încît să nu constituie o lucrare a cărui preț îi poate descuraja chiar şi pe cei mai motivați?

4. CONCLUZII

Evaluarea unui manual de literatură reprezintă un demers riguros, care trebuie să țină cont de criterii specifice orientate spre plăcerea de a citi sau de a crea.

Contrar majorității manualelor şcolare, care au drept scop favorizarea învățării sistematice, manualele de literatură satisfac necesități concrete, de ordin estetic: stabilirea unui contact între elev şi profesor cu privire la fenomenul literar, trezirea interesului pentru literatură şi aprecierea acesteia, conferindu-i literaturii imaginea unei deschideri asupra vieții care reflectă, într-un mod absolut subiectiv, felul în care scriitorul a trăit o experiență personală.

Evaluarea manualului de literatură va viza abordarea textelor pe care le conține acesta, modul în care le articulează, prezentarea lor, inclusiv la nivel de ilustrații – mijloc eficace de a da mai mult sens textelor şi, bineînțeles, comentariile pedagogice care ar trebui să evoce cultura literară şi să constituie calea spre descoperirea literaturii.

Traducere şi adaptare: *Silvia BARBAROV*

Enjeux – Revue de didactique du français,
nr. 45, pag. 105-118.



Galina **GAVRILIȚĂ**

Unele meditații cu referire la noua generație a manualelor de istorie

Reforma învățământului care a demarat în republică a cuprins toate domeniile acestuia, inclusiv cel al elaborării manualelor de tip nou. Aceste manuale vin să realizeze în practică reforma curriculară, axată pe elev, pe capacitățile şi abilitățile lui de a putea aplica ceea ce a învățat.

Azi, cînd avem la dispoziție mijloace audiovizuale, computere şi diverse materiale didactice, manualul şcolar rămîne totuşi unul dintre cele mai răspîndite şi efective instrumente în procesul predării/învățării istoriei.

Rolul şi locul manualului în procesul instructiv a suferit mari schimbări. Manualul de istorie este un document de orientare pentru profesori şi un instrument de lucru pentru elevi, dezvoltînd şi concretizînd conținutul programei curriculare prin prezentarea sistemului de cunoştințe şi a acțiunilor ce urmează a fi întreprinse de copii pentru asimilarea informației.

Actualmente asistăm la creşterea ponderii activității elevului, iar noul manual trebuie să răspundă acestei exigențe. Elaborarea unui manual ridică anumite probleme de natură psihopedagogică. Ştiința didactică este preocupată tot mai mult de precizarea şi delimitarea obiectivelor predării, exprimate în

concepte formativ-instrumentale şi operaţionale. Important e să ştim ce performanţe trebuie să obţinem în procesul predării istoriei. În funcţie de aceste obiective se determină conţinutul manualului care trebuie să corespundă, în general, nivelului atins de ştiinţa istorică şi se aleg strategiile didactice ce vor fi folosite. Îndeplinirea cerinţelor ştiinţifice, metodice, estetice garantează realizarea funcţiilor de informare, de învăţare, de aplicare şi de stimulare ale manualului. Informaţia trebuie să fie expusă clar şi concis, argumentat şi corect, viu şi expresiv, plastic şi emoţional. În consonanţă cu nivelul atins de ştiinţa istorică, manualul de istorie trebuie să valorifice valenţele educative, să ajute la formarea deprinderilor de muncă independentă cu cartea, să evite neajunsurile abordării schematice şi factologice a istoriei.

Reforma învăţământului prevede elaborarea manualelor în conformitate cu noile programe curriculare, care sînt selectate în urma unui concurs de determinare a calităţii viitorului manual, inclusiv a celor alternative (pentru clasele liceale). Comisia de evaluare a manualelor se conduce de rigori strict delimitate. Profesorului însă îi revine misiunea de a decide cu ce manual vor lucra elevii la lecţie, alegere realizată în baza unei analize detaliate a tuturor manualelor ce-i sînt puse la dispoziţie. Pentru selectarea manualului se propun cîteva criterii, unul dintre ele fiind ***realizarea obiectivelor în cadrul manualului***.

Prin conţinutul manualului formăm:

- deprinderi reproductive;
- deprinderi cognitive;
- deprinderi acţionale;
- deprinderi comportamentale.

Realizarea obiectivelor prin intermediul sarcinilor se stabileşte în funcţie de nivelul de dezvoltare psihologică a elevului. Verbele utilizate la alcătuirea sarcinilor din manual determină posibilitatea realizării obiectivelor de referinţă din curriculumul disciplinar. Dacă majoritatea sarcinilor sînt formulate cu ajutorul verbelor: *să povestească, să enumere, să descrie, să stabilească* etc., ele vor forma doar deprinderi reproductive.

În cazul cînd la alcătuirea sarcinilor sînt utilizate verbele*: să extragă, să clasifice, să formuleze, să evidenţieze, să alcătuiască, să totalizeze* etc., manualul va forma deprinderi cognitive.

La formularea sarcinilor ce formează deprinderi acţionale şi comportamentale vor fi utilizate verbele: *să analizeze, să demonstreze, să mediteze, să elaboreze, să aprecieze* etc.

În clasele de liceu accentul se pune mai mult pe latura formativă decît pe cea informativă, de aceea sarcinile formulate vor juca un rol decisiv la evaluarea manualului.

Originalitatea manualelor noi o constituie introducerea lecţiilor de sinteză şi (auto)evaluare, care îi permit profesorului să organizeze lecţiile de recapitulare mult mai variat, iar elevului – să se autoevalueze.

Un alt criteriu de evaluare este ***orientarea dezvoltativă a manualului***, care presupune:

- dezvoltarea spiritului de observaţie;
- căutarea informaţiei despre lumea înconjurătoare (în cazul manualului de istorie e vorba de studierea altor culturi şi civilizaţii);
- prelucrarea informaţiei prin studierea documentelor, compararea diferitelor izvoare şi surse istorice;
- realizarea şi aplicarea în practică a cunoştinţelor dobîndite în baza manualelor.

Sînt importante şi celelalte criterii de apreciere a manualului: ***criteriul de recepţionare a textului, criteriul de determinare a rolului şi semnificaţiei imaginilor, criteriul concordanţei dintre perceperea vizuală a informaţiei şi memorarea ei cooperativă de către elev***.

În cazul cînd manualele de istorie au anumite neajunsuri, profesorul va utiliza materiale didactice auxiliare: crestomaţii de documente, caietul elevului, ghidul profesorului.

Termodinamica chimică în programa şcolii de cultură generală şi curriculumul liceal de chimie

Igor **POVAR**



Domeniul chimiei ce dezvăluie cauzele de desfăşurare a reacţiilor chimice nu poate să nu fie considerat ca unul dintre cele mai importante ale acestei ştiinţe. Este vorba de energetica reacţiei sau, într-un sens mai extins, de termodinamica chimică studiată în şcoala de cultură generală şi în liceu. Energetica, constituind esenţa interioară a oricărui proces, permite

Didactica Pro..., Nr.2(6), anul 2001

a înțelege mai profund sensul şi legitățile acestuia.

Unul din neajunsurile fostei programe şcolare de chimie a fost lipsa bazei teoretice comune privind energetica reacțiilor chimice, care ar fi reunit şi explicat diferite capitole ale cursului respectiv. Ca rezultat, cunoaşterea şi înțelegerea proprietăților chimice ale substanțelor şi a transformărilor lor chimice se reducea la învățarea mecanică conform principiului "ce cu ce intră în reacție". Or, esența unei programe şcolare sau liceale de chimie constă nu în asimilarea de către elev a unui număr cît mai mare de substanțe, reacții chimice, proprietăți etc., ci în dezvăluirea celor mai generale legități ale naturii. Numai în acest caz s-ar putea integra în conştiința elevului legile fizicii, chimiei şi ale biologiei într-un sistem unic al fenomenelor naturii. *De ce au loc reacțiile chimice? Din ce cauză unele substanțe intră în reacție între ele, iar altele nu?* Programa şcolară tradițională nu a putut da răspuns la aceste întrebări.

Astfel se explică necesitatea includerii în programa de chimie a unui principiu general, care să fie utilizat şi dezvoltat pe parcursul întregului curs de chimie, devenind un pivot al lui. Acest principiu îl constituie energetica reacțiilor chimice. Înțelegerea aprofundată a esenței transformărilor (reacțiilor) chimice şi a posibilității acestora de desfăşurare, fiind una din problemele cele mai importante ale chimiei, este strîns legată de cunoaşterea bazelor termodinamicii chimice, prevăzute a fi studiate conform Curriculumului Național în clasele a X-a şi a XII-a.

Bazele termodinamicii chimice ca ştiința despre transformarea unor forme de energie în altele se învață inițial în cursul liceal de fizică (clasa a X-a). În clasele a VIII-a şi a IX-a elevii studiază doar noțiunile de reacții exotermice şi endotermice, efectele calorice (termice) ale proceselor chimice, fac calcule după ecuațiile termochimice. Sistematizarea şi generalizarea cunoştințelor despre procesul chimic, posibilitatea lui de decurgere şi realizarea concretă, cît şi energetica acestuia sînt prevăzute pentru clasa a X-a. Anume aici apare posibilitatea unei abordări mai profunde şi a clarificării esenței reacției în baza utilizării elementelor termodinamicii chimice.

Elevii fac cunoştință cu funcțiile termodinamice, învață a le calcula cu ajutorul datelor tabelate ΔH0, S0 şi ΔG0 ale reacțiilor, cît şi a prognoza direcția de desfăşurare a proceselor reieşind din rezultatele acestor calcule simple. Doar stabilind posibilitatea principială de realizare a reacției, are sens a examina problemele cineticii chimice.

Consecutivitatea şi conținutul lecțiilor de sistematizare a cunoştințelor despre desfăşurarea reacțiilor chimice pot fi următoarele:

– reacțiile chimice: condițiile de desfăşurare, clasificarea după compoziția şi numărul reactanților şi produşilor de reacție;
– efectele calorice (termice) ale reacțiilor chimice, reacțiile exotermice şi endotermice, variația entalpiei sistemului în rezultatul procesului chimic, noțiunile de entalpie standard de formare şi de entalpie standard de combustie (ardere) a substanței, legea lui Hess, calculele efectului caloric al reacției după ecuațiile termochimice pe baza datelor termodinamice tabelate;
– noțiunea privind entropia sistemului, entropiile standard de formare a substanțelor, prognoza şi calculul variației entropiei sistemului în urma reacțiilor chimice;
– micşorarea energiei şi creşterea haosului (dezordinii) în cadrul sistemului ca forțe motrice ale procesului chimic, noțiunea de energie Gibbs, condiția de spontaneitate a reacției, prognoza sensului procesului chimic în condiții standard pe baza calculului variației energiei Gibbs standard ΔG^0 a reacției;
– viteza reacției chimice, dependența ei de diverşi factori (natura şi concentrația/presiunea reactanților, temperatura), calculele pe baza legii acțiunii maselor, noțiunea de energie de activare, cataliza (omogenă şi eterogenă), catalizatorii şi inhibitorii;
– reacțiile reversibile şi ireversibile, reacțiile spontane şi impuse, echilibrul chimic, constanta echilibrului chimic, condițiile deplasării echilibrului chimic (principiul Le Châtelier);
– reacțiile de schimb ionic, pronosticarea sensului lor pe baza rezultatelor calculului ΔG al reacției, deplasarea echilibrului reacțiilor de schimb ionic.

Prin urmare, la baza principiilor privind legitățile reacțiilor chimice trebuie puse nu reprezentările cinetice (viteza reacției chimice şi dependența ei de un şir de factori), ci tratarea energeticii reacțiilor chimice ca procese de rupere a legăturilor în reactanți şi formarea de noi legături în produşii de reacție. Aici se vor utiliza noțiunile de procese spontane şi impuse, ale entalpiei de formare a substanțelor compuse din cele simple şi entalpiei reacției chimice, ale entropiei sistemului şi energiei Gibbs. În baza acestor cunoştințe, elevii înțeleg că condiția $\Delta G < 0$ constituie criteriul de posibilitate a realizării reacției în sensul dorit în condițiile date. De aici reiese şi concluzia asupra imposibilității de realizare a reacției, pentru care $\Delta G > 0$.

Considerațiile expuse sînt bazate pe caracteristicile cantitative ale funcțiilor termodinamice. Numai după obținerea răspunsului la întrebarea despre posibilitatea principială de realizare a reacției se vor expune tezele privind transformarea posibilității termodinamice într-o realitate, fapt înlesnit de expu-

nerea cineticii şi a echilibrului chimic. Atît timp cît nu este clarificată posibilitatea de realizare a reacţiei, soluţionarea problemelor cinetice este lipsită de sens. De menţionat, că importanţa factorilor termodinamici şi cinetici diferă în funcţie de tipul procesului: pentru reacţiile în soluţiile de electroliţi (de exemplu, la neutralizare), reacţiile la temperaturi înalte şi alte procese "rapide", relaţiile cinetice nu sînt cele esenţiale şi invers, pentru reacţiile lente şi reacţiile ale căror produşi sînt cu mult mai stabili decît reactanţii (de exemplu, la ardere) relaţiile termodinamice nu joacă un rol semnificativ.

Consecutivitatea trasată aici reflectă logica evoluţiei teoriilor despre procesele chimice.

Expunerea tuturor aspectelor ce ţin de legităţile reacţiilor chimice şi ale proceselor fizice trebuie să fie realizată în baza noţiunilor elementare ale termodinamicii. Astfel, metoda termodinamică va fi utilizată la expunerea bazelor teoriei soluţiilor şi a proprietăţilor lor (inclusiv solubilităţii, temperaturilor de congelare şi fierbere), proceselor în soluţii (disocierii, solvatării, hidrolizei etc.), proceselor de oxido-reducere, reacţiilor de schimb ionic, chimiei metalelor şi nemetalelor. Generalizarea şi aprofundarea cunoştinţelor se va face în clasa a XII-a, prin dezvăluirea şi aprofundarea esenţei sistemelor conceptuale sus-numite.

Aceste recomandări şi idei metodice privind conţinutul şi metodele de studiere a legităţilor chimiei vor contribui la însuşirea cu succes a materialului respectiv, la înţelegerea rolului pronosticator al teoriei, la familiarizarea cu noi reacţii chimice şi fenomene fizice, la stabilirea legăturilor inter- şi intradisciplinare ale chimiei cu alte discipline (fizica, matematica etc.). Totodată, tratarea propusă îi va permite elevului să înţeleagă mai profund unele probleme care anterior, în cadrul abordării tradiţionale, rămîneau neclare. Iată cîteva dintre ele:

Cum se determină posibilitatea de realizare a unui proces chimic?

Ce reacţii se numesc spontane; impuse?

Care sînt condiţiile de realizare a unei reacţii chimice?

Care este criteriul posibilităţii de realizare spontană a reacţiei chimice în sensul dorit?

De ce unele reacţii chimice decurg ireversibil, iar altele reversibil?

Din ce cauză unele substanţe se dizolvă bine în apă, iar altele practic nu se dizolvă? Cum ar putea fi prezisă posibilitatea dizolvării substanţei în apă?

De ce unele reacţii chimice au loc la temperatura obişnuită, iar altele – numai la temperaturi foarte înalte?

Din ce cauză unele reacţii, posibile din punct de vedere termodinamic, nu se realizează în realitate?

Cînd utilizarea catalizatorului este benefică şi în ce caz este lipsită de sens?

REPERE BIBLIOGRAFICE:

**Curriculum Naţional. Programe pentru învăţămîntul liceal. Matematica şi ştiinţe,* Editura ARC, Chişinău, 1999.

Manualul şcolar – instrument de lucru pentru elev



Tatiana **IACUBIŢCHI**

"Analfabetul viitorului nu va mai fi neştiutorul de carte, ci cel care nu ştie să înveţe singur cu cartea."
/Alvin Toffler/

În teoria educaţională şi practica tradiţională rolul manualului este cel de a concretiza **programa şcolară** prin unităţi didactice care pot fi operaţionalizate şi realizate în procesul predării-învăţării: capitole, lecţii, secvenţe de învăţare, manualul reflectînd conţinuturi, contribuind la dezvoltarea capacităţilor prin sisteme de sarcini etc. Misiunea de proiectare a activităţii didactice îi revine profesorului, care deseori o desfăşoară fără a ţine cont de doleanţele elevilor, fără a respecta tempoul de lucru al fiecărui copil, deoarece se realizează, în cele mai dese cazuri, frontal. Sarcinile de învăţare, prevăzute în manuale, poartă un caracter reproductiv şi de exersare, adică de obţinere a automatismelor, de formare a deprinderilor. Mai puţin frecvente sînt sarcinile de rezolvare a problemelor şi situaţiilor-problemă, a căror soluţionare nu este posibilă doar prin aplicarea unui algoritm de rezolvare, ci se bazează pe metoda problematizării. Experimentul realizat după studiul temei respective îi permite elevului doar să confirme ideile expuse în

manual sau cele ale profesorului, dar nu şi să elaboreze propriile idei. Exerciţiile au, deseori, forma unei simple activităţi de repetare sau de reproducere a unei informaţii cunoscute şi înţelese deja sau a unor acţiuni motorii de consolidare şi de automatizare a acestora. În acest caz, elevii devin simpli executanţi, mai mult sau mai puţin conştienţi de acţiunea care vizează în mod preponderent capacitatea de reproducere a achiziţiilor şi mai puţin cea de construcţie, de elaborare a unor noi acţiuni sau forme comportamentale.

În viziunea modernă, manualul şcolar este unul din **instrumentele de lucru pentru elevi,** poate cel mai important, care detaliază în mod sistemic temele recomandate de programele şcolare şi contribuie la organizarea procesului de învăţământ.

Conceput astfel, manualul trebuie să fie mai puţin un depozitar de informaţii şi să conţină într-o măsură mai mare modalităţi de lucru redate explicit în logica expunerii didactice, fiind un prilej de dezvoltare a gîndirii şi a altor capacităţi intelectuale, voluţionale, morale, estetice, de realizare a transferului de la un învăţământ axat pe acumulare de cunoştinţe şi capacităţi spre un învăţământ bazat mai mult pe acumulare de competenţe. Situaţia în care omul trebuie să joace un rol activ şi decisiv în toate sectoarele vieţii socialumane, cerinţele sporite privind capacitatea de gîndire creatoare şi de acţiune constructivă, de cercetare şi de previziune, nevoile crescînde ale nivelului de inteligenţă şi imaginaţie cer mai mult spirit de invenţie şi inovaţie socială, mai mult entuziasm şi curaj pentru a traduce în viaţă ideile şi iniţiativele, abilităţile de rezolvare a problemelor.

Este necesar ca prin intermediul manualului să se inducă individualizare şi diversificare, respectînd un stil cognitiv adecvat vîrstei, asigurându-i fiecărui elev instruire în propriul tempou, oferindu-i posibilităţi de a continua studiul în cadrul unor activităţi extraşcolare sau sugerîndu-i un program de activitate în cadrul unui program compensatoriu după lecţii. Este vorba de o astfel de organizare a procesului de învăţământ, încît aceasta să prevadă îmbinarea şi alternanţa sistemică a activităţilor bazate pe efort individual cu cel organizat în microgrupuri pentru rezolvarea unor probleme sau efectuarea în echipă a unor experimente, să asigure îmbinarea activităţilor de învăţare şi de muncă individualizată, independentă cu activităţile de cooperare, de învăţare şi de muncă interdependentă.

Manualul trebuie să permită ca elevul să fie tratat drept **subiect** al educaţiei sau drept propriul său educator, deoarece prin el sînt finalizate toate eforturile instruirii. Elevul trebuie obişnuit să înveţe singur, să utilizeze în mod independent cartea, să fie considerat un partener activ şi responsabil al procesului de învăţămînt, cu care să coopereze într-un spirit de respect şi ajutor reciproc. Acesta însă va deveni activ şi îşi va însuşi o gîndire doar dacă i se acordă încrederea pe care o merită. Elevul trebuie încurajat în permanenţă să realizeze de sine stătător multiple activităţi, care să-l familiarizeze cu modul în care trebuie să dobîndească şi să-şi completeze singur cunoştinţele, să le înţeleagă, să le stocheze şi să le aplice în mod independent. Deci, studiul individual capătă o importanţă din ce în ce mai mare în detrimentul predării propriu-zise.

Se cere ca funcţia principală a manualului de altă dată – cea de informare (transmitere de cunoştinţe) să fie diminuată în favoarea funcţiilor de formare a capacităţilor şi competenţelor, de fixare şi consolidare prin realizarea activităţilor, ce mobilizează un ansamblu de resurse: cunoştinţe, experienţe, capacităţi, automatisme, priceperi, asigurînd **integrarea** lor. Manualul trebuie să sprijine **transferul** cunoştinţelor pe verticală – prin aprofundarea, consolidarea cunoştinţelor esenţiale şi a capacităţilor formate, şi pe orizontală – prin lărgirea cunoştinţelor, completarea conţinuturilor deja însuşite, prin sugerarea indicaţiilor pentru autoevaluare în scopul verificării nivelului de realizare a obiectivelor de referinţă şi generale, prin reintegrarea informaţiilor şi capacităţilor la un nivel optimal, aplicînd tehnici de evaluare sumativă.

În condiţiile exploziei informaţionale, este mult mai important ca elevul să-şi formeze abilităţi de a prelucra informaţia, utilizînd tehnologiile moderne, cunoscînd metodele şi formele eficiente de lucru, mobilizînd resursele accesibile şi propriul său potenţial, decît să stocheze informaţii care, cu timpul, vor fi date uitării. Faptul că autoinstruirea se impune tot mai mult justifică în mare măsură caracterul formativ al manualului modern, axat pe dezvoltarea capacităţilor elevilor, deci a puterii, aptitudinii de a realiza ceva prin formarea de competenţe, prin exersarea în cadrul diverselor activităţi de integrare formulate în manual. Astfel vor fi dezvoltate capacităţile intelectuale, spiritul de investigaţie şi de creativitate; elevii vor fi pregătiţi pentru viitor în sensul de a şti cum şi unde să caute informaţii în mod independent. Dacă ne gîndim bine, sînt cerinţe absolut fireşti. Viitorul nu trebuie aşteptat cu pasivitate, ci pregătit sau construit cu grijă.



Otilia **DANDARA**

Afirmarea accepţiei moderne a conceptului de manual şcolar: retrospectivă istorică

Manualul este o realitate a şcolii contemporane, fără de care e dificil sau chiar imposibil de realizat procesul de învăţământ. El mai rămîne a fi sursă de cunoaştere pentru elevi, suport informativ-metodic pentru profesori, iar pentru părinţi – "standard" de constatare a nivelului performanţei de învăţare a copilului. Impunîndu-se prin prioritatea de a fi purtătorul mesajului educativ şi de a realiza legătura dintre generaţii, perfecţionarea lui continuă a fost şi este unul dintre obiectivele majore ale şcolii.

Procesul afirmării acestui mijloc de instruire în viaţa şcolară a durat în timp, pînă cînd epoca şcolarizării, secolul al XIX-lea, îl ridică la rang de sursă dominantă de conţinut.

În prezent, izvoarele cu caracter enciclopedic ne oferă următoarele accepţii: *Manualul* – carte care cuprinde noţiunile de bază ale unei ştiinţe; carte de şcoală (***DEX***); carte (folosită în şcoli) în care sînt prezentate şi explicate noţiunile fundamentale ale unei discipline ştiinţifice, artistice sau tehnice (***DEI***). Referindu-ne la aceste accepţii, e cazul să menţionăm că primele manuale apar cu mult înaintea delimitării didactice (realizate de părintele pedagogiei J.A.Comenius) a disciplinelor de învăţământ de ştiinţa corespunzătoare obiectului de studiu. Secole de-a rîndul au fost elaborate manuale, pînă cînd J.A.Comenius fundamentează teoretic necesitatea respectării anumitor principii în alegerea conţinutului unui manual şcolar. Principiul cercurilor concentrice rămîne a fi şi astăzi actual şi funcţional ca şi acum 450 de ani.

Revenind la noţiunile indicate mai sus, menţionăm şi completările prezente în ambele accepţii: *carte de şcoală, carte folosită în şcoli.* Aceste precizări fac şi mai dificilă determinarea manualului ca element al procesului didactic în contextul evoluţiei practicii educaţionale şi teoriei pedagogice.

Concretizările menţionate mai sus ne apropie de accepţia *carte de învăţătură.* Este cazul să indicăm că această suprapunere de sens se produce în perioada modernă, deoarece pînă atunci şcoala folosea în scop instructiv-educativ surse de conţinut cu caracter moral-religios care se încadrau perfect în contextul acestei accepţii.

Este bine cunoscută tradiţia iniţierii ucenicului în ştiinţa de carte folosindu-se ***Ceaslovul,*** pe care îl putem aprecia drept prototip al bucoavnelor din sec. XVII-XVIII şi al abecedarelor din epoca contemporană. Utilizarea ***Ceaslovului*** era cauzată nu atît de accesibilitatea materiei de studiu la etapa incipientă de instruire, cît mai curînd, de valenţele formative ale conţinutului ce contribuiau la formarea unor calităţi morale necesare dezvoltării personalităţii prin învăţămînt. În acest context merită apreciere şi ***Miscelaneul,*** carte de învăţătură, prezentă în bibliotecile mănăstirilor din Moldova încă din secolul al XV-lea. Ţinînd cont de caracterul intenţionat şi organizat al procesului educaţional, cît şi de tradiţia respectării stricte a anumitor principii, putem aprecia conţinutul miscelaneelor drept o culegere de lucrări necesare realizării "programei" de învăţămînt. Diversitatea informaţiei, care cuprinde mai multe domenii: lucrări hagiografice, omiletice, istorice, muzicale, juridice reflectă complexitatea conţinutului procesului didactic.

Şi ***Ohtoihul*** poate fi considerat prototipul manualului şcolar din considerentul că, prin scop şi conţinut, realizează în complexitate obiectivele instructiv-educative într-un domeniu concret de cunoaştere: însuşirea de cunoştinţe muzicale teoretice, formarea de priceperi şi deprinderi interpretative, formarea de atitudini. Acest gen de carte a însoţit evoluţia şcolii noastre din cele mai vechi timpuri.

În contextul istoric al lumii creştine manualele apar la interferenţa dintre conţinutul profan şi sacru. Primele manuale încearcă să reproducă structura unor cărţi de învăţătură creştină. Manualele lui Alcuin (735-804), elaborate pentru nevoile şcolilor carolingiene, sînt scrise sub formă de dialog încercînd, ca şi în cazul ***Catehismului***, prin întrebări şi răspunsuri, să formeze discipolilor cunoştinţe în domeniul *Gramatica*, *De Orthographia*, *Dialogus de Rhetorica et Virtutibus, De dialectica.* Acest prim set de manuale şcolare acoperă necesităţile celor şapte arte liberale şi rămîn a fi pentru secolele următoare conţinut–standard, măsură pentru determinarea nivelului de cărturărie.

Gramaticile folosite în Moldova secolului al XVI-lea erau incluse în miscelanee. Una dintre primele gramatici slavone, transcrise în Moldova şi utilizată în învăţământul autohton, este cea copiată prin anii 1554-1562 în mănăstirea Slatina. Ea conţine două lucrări: ***Despre cele opt părţi ale cuvîntului pe care le vorbim şi le scriem*** şi ***Despre literele monahului Hrabr*** [1]. O copie manuscrisă prelucrată a gramaticii lui Meletie Smotriţki, care datează din secolul al XVII-lea, se afla în acea perioadă în comunitatea monahală de la Bistriţa. Tot în mediul mănăstiresc este alcătuită şi prima gramatică a limbii române elaborată în Moldova. Autorul ei, Mocarie de la Dragomirna, o creează în anii '70 ai secolului al XVIII-lea [2].

De nevoile învăţământului moldovenesc este determinată şi apariţia ***Lexicoanelor*** (dicţionarelor) slavono-române şi latino-greco-române. Întocmirea lor este generată de necesitatea studierii limbii slavone, eline, latine şi adaptării terminologice a conţinutului învăţământului la limba română. Elaborarea acestor materiale didactice se intensifică la sfîrşitul secolului al XVI-lea şi începutul secolului al XVII-lea, perioadă în care limba română îşi consolidează drepturile sale prin învăţământ.

Noile note definitorii ale şcolii de la sfîrşitul secolului al XVIII-lea, stabilirea unei relative omogenităţi a grupului de elevi: vîrstă şi pregătire, cer o structurare mai eficientă a conţinutului.

În a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, şcoala din Moldova utilizează surse de conţinut care, conform concepţiei şi informaţiei, se apropie mult de accepţia modernă a conceptului de manual. În literatura de specialitate ele sînt apreciate ca primele manuale şcolare. În 1755 la Iaşi, cu susţinerea mitropolitului Iacob Putneanul, este editat ***Bucvaru sau începere de învăţătură celoru ce voru să înveţe carte cu slove sloveneşti***. Această carte de învăţătură este concepută conform prototipurilor din Transilvania şi este urmată de un şir de bucoavne editate pentru nevoile şcolii din Moldova: Dubăsari, 1792; Movilău, 1800; Chişinău, 1815; Cernăuţi, 1771 [3].

Conturarea tot mai distinctă a limitelor sistemului de învăţămînt generează cererea de carte pentru nivelul secundar sau poate chiar cel superior. Această cerere este satisfăcută de episcopul Amfilohie Hotiniul, susţinut în activitatea sa de mitropolitul Iacob Stamati. Elaborarea manualelor constituie un rezultat al sintezei experienţei realizate în acest sens de către învăţămîntul autohton şi adaptarea de cărturarii moldoveni a unor materiale didactice din spaţiul cultural creştin. Drept confirmare a contactului lui Amfilohie Hotiniul cu realitatea şcolară europeană şi cu sursele de informaţie folosite de acest mediu cultural este notiţa identificată pe una dintre cărţile episcopului *"Această cărticică, intitulată în numele secretarului începător, este cumpărată de noi în Roma în anul 1772. Amfilohie episcopul Hotinului"* [4].

Nivelul de cultură generală, impresiile de călătorii, relaţiile prieteneşti cu Iacob Stamati, al cărui crez era că şcoala *"este locul mai trebuincios decît multe alte zidiri ale politiei"* [5], l-au determinat pe monahul cărturar să editeze un set de manuale în limba română. ***Gramatica teologhicească*** este tipărită *"pentru învăţătura preoţilor şi a tuturor de obşte provoslavnici creştini..."* [6]. Cartea este o traducere din ruseşte după Bogoslovia lui Platon, arhiepiscopul Moscovei. Din mărturiile contemporanilor, acest manual servea drept carte de învăţătură pentru studiul teologiei în Academia de la Kiev.

A doua lucrare tipărită de Amfilohie Hotiniul este ***De obşte geografie*** care nu este "scoasă" întocmai de pe lucrarea autorului francez Bufier. Episcopul foloseşte sursele existente în bibliotecile mănăstireşti şi se implică în asigurarea funcţionalităţii acestei cărţi.

Conţinutul învăţămîntului obiectivat în manualele şcolare reflectă diversitatea şi complexitatea procesului didactic. În *Cuvînt către cititori* autorul specifică: *"fiind dintre întîi Geografie, apoi Cosmografie, fiindcă Geografia arată numai pentru pămînt iară Cosmografie pentru toată lumea şi pentru aceasta să înveţe o parte, apoi toate părţile"* [7].

Amfilohie Hotiniul este preocupat mai întîi de toate de formarea atitudinii pozitive faţă de învăţătură, generată de nevoia de studiu care, după părerea cărturarului, constituie baza procesului de formare a omului. *"Să puneţi silinţa*, - îi îndeamnă el pe ucenici, *- de a vă învăţa, căci aceasta se poate face, dar altele fără aceasta nu să pot"* [8]. Manualul conţine şi indice de nume geografice, o listă de plante, lista domnitorilor Ţării Moldovei şi descrierea oraşului Iaşi, o *"arătare pentru numărul arăpesc, care se politiceşte acum, împreună cu numărul moldovenesc între această tablă pînă la un milion de milioane*" [9].

Al treilea manual tipărit la Iaşi în acelaşi an 1795, ***Elementi aritmetice,*** are drept prototip o lucrare editată în Italia, pe care episcopul nu doar o traduce, ci o adaptează la nevoile şcolii moldoveneşti, fapt confirmat de autor *"... am silit de am tălmăcit-o şi am aşezat-o după al nostru obiceiu de numărare"* [10]. Apreciind importanţa aritmeticii în însuşirea ştiinţei de carte, Amfilohie Hotiniul subliniază că *"este veche şi mai întîi decît toate învăţăturile"* [11]. Explicînd noţiunile de geometrie, unităţile de măsură sînt adaptate la cele folosite tradiţional de moldoveni.

Motivul editării unui set de manuale în limba română în perioada dominaţiei fanariote, cînd administraţia statală insistă asupra propagării culturii greceşti prin învăţămînt, rămîne a fi o temă de cercetare pentru istorici şi cei preocupaţi de evoluţia

manualului şcolar. Aderînd la supoziţia lui Nicolae Iorga, încercăm presupunerea că acest set de carte vede lumina zilei pentru a satisface cerinţele şcolii de a adapta conţinutul învăţămîntului la trebuinţele celor mulţi, dornici să primească o instruire pe înţeles.

Făcînd o trecere în revistă a informaţiei despre evoluţia manualului pînă la începutul secolului al XIX-lea, perioadă în care acesta devine un element integrant al accepţiei moderne de realizare a procesului didactic, este necesar să menţionăm diversitatea funcţiilor pe care le-a realizat.

Paginile cărţilor de învăţătură au păstrat pentru generaţiile ulterioare impresiile dascălilor şi ale ucenicilor despre procesul de învăţămînt. Notiţele marginale sînt, în contextul evoluţiei şcolii noastre, primele încercări de conturare a unor idei despre educaţie. Această experienţă este confirmată şi în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, prin conţinutul ***Predislovei Bucvarului*** de la Iaşi care îi serveşte lui Iacob Putneanul, mitropolit al ţării, drept mijloc de expunere a teoriei despre evoluţia personalităţii. Prin manualele şcolare se încearcă o fuziune între experienţa cărturărească autohtonă şi înfăptuirile şcolii europene. Manualele sînt primele surse de conţinut în limba maternă, prin care tinerii moldoveni au acces la realizările ştiinţifice ale timpului.

Manualele evoluează în contextul procesului didactic, caracterizîndu-se prin notele definitorii ale şcolii la diferite etape ale dezvoltării ei. Acest gen de materiale didactice deţine pînă în prezent un rol prioritar în procesul de învăţămînt în pofida prognozelor adepţilor supermedierii acestuia prin intermediul tehnologiilor moderne. Preocupările actuale orientate spre perfecţionarea manualelor şcolare în conformitate cu exigenţele şcolii contemporane certifică importanţa acestei surse informativ-formative în realizarea obiectivelor procesului educaţional.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Eşanu, A., *Din vremuri copleşite de greutăţi*, Chişinău, Editura Ştiinţa, 1991, pag. 218.
2. *Idem*, p. 222.
3. Ghibu, O., *Din istoria literaturii didactice româneşti*, Bucureşti, Editura Semne, 1998, pag.278.
4. Gumenâi, I., *Noi contribuţii privitoare la viaţa şi activitatea lui Amfilohie Hotiniul*, în Anale Ştiinţifice ale Universităţii de Stat din Moldova, seria "Ştiinţe socio-umane", Chişinău, 2000, pag.235.
5. Stamati, I., *Anaforana*, în *Uricarul*, partea III, Iaşii, Tipografia Buciumului Român, 1853, p. 15.
6. Gumenâi, I., *Op. cit*., pag. 236.
7. Amfilohie Hotiniul, *De obşte geografie*, Iaşi, Tipografia Sfintei Mitropolii, 1795, introducere.
8. *Idem*, pag. 217.
9. *Ibidem*.
10. *Ibidem.*
11. Amfilohie Hotiniul, *Elementi aritmetice*, Iaşi, Tipografia Sfintei Mitropolii, 1795, introducere.



Maria **VASILIEV**

M. Eminescu – recenzent de manuale şcolare

Problema calităţii manualelor şcolare a fost frecvent abordată de M.Eminescu în timpul activităţii sale de revizor şcolar. El a înţeles foarte bine faptul că eficienţa învăţămîntului depinde în mod direct de calitatea programelor şi a manualelor. Într-o perioadă cînd manualele în mare parte nu respectau nici chiar cele mai elementare exigenţe psihopedagogice, iar administraţia şcolii nu acorda importanţa cuvenită mijloacelor de instruire, M.Eminescu s-a pronunţat în mod consecvent împotriva unor manuale supraîncărcate, compilate, scrise într-un limbaj dificil. Analizînd ***Manualul de sintaxă română*** de G.Stoicescu şi D.Şt.Călinescu, M.Eminescu susţine că limbajul manualelor şcolare trebuie să fie accesibil şi simplu, adecvat modului de gîndire şi nivelului de înţelegere al copilului şi se arată îngrijorat de faptul că *"învăţătorii, care nu ştiu nici a scrie bine, dau în mînă copiilor cărţi scrise într-o limbă pe care ei n-o înţeleg şi-i pun să înveţe filă cu filă lucruri pe care ei nu şi le pot închipui"* (3, p.46).

În scrierile lui M.Eminescu găsim nu numai critică abundentă şi aspră la adresa multor manuale, dar şi propuneri pertinente şi valoroase cu privire la metodologia elaborării unor manuale eficiente, precum şi la condiţiile psihopedagogice pe care trebuie să le incumbe un manual bun. Conţinutul unui astfel de manual, în viziunea lui

M.Eminescu, trebuie eşalonat conform principiului: de la cunoscut la necunoscut, de la simplu la compus, de la concret la abstract, de la particular la general. Totodată el le sugera autorilor că *"orice carte de şcoală secundară e cu atît mai bună cu cît este un compilat mai bine aranjat al formulărilor celor mai exacte şi mai limpezi din ştiinţa respectivă"* (2, p. 105).

Referindu-se la ***Noul metod de geografie elementară*** al lui A.Gojan, revizorul recomanda structurarea inductivă a materiei de studiu: *"Sînt două metode însemnate după care se predă studiul geografiei: metodul vechi sau metodul analitic, care începe cu întregul şi ajunge la parte, adică începe cu descrierea globului, a continentelor şi cu încetul ajunge la locul naşterii, şi metodul sintetic care începe cu partea şi ajunge la întreg; adică începe cu locul naşterii, de exemplu cu şcoala sau casa părintească, apoi continuă cu comuna. Se înţelege că descrierile vor fi totdeauna măsurate cu gradul de dezvoltare al puterilor de înţelegere ale copilului"* (4, p. 122).

De rînd cu aspectele pozitive ale manualului sînt evidenţiate şi neajunsurile acestuia, M.Eminescu atenţionîndu-1 pe autor că *"greşelile de definiţie şi cele gramaticale"* au repercusiuni nefaste, căci *"dacă o cunoştinţă materială falsă se poate rectifica prin experienţa proprie sau străină nu e tot astfel cu cele de limbă şi de logică, care se contractează prin deprindere şi cu greu se pot dezvăţa"* (Ibidem, p.122), iar învăţînd după un astfel de manual *"copiii rămîn cu capul plin de cuvinte al căror înţeles nu l-au ştiut niciodată şi, nemaiputîndu-se folosi nici într-un fel de aceste cunoştinţe moarte şi fără de preţ, rămîn cu zilele încurcate şi tăind cîinilor frunză, pînă ce prin intrigi şi umiliri care dărîmă şi restul de caracter ce le mai rămăsese dat de la natură, ajung persoane publice spre a continua asupra generaţiei viitoare sistemul vechi de stricare a inimii şi minţii"* (3, p. 46).

M. Eminescu pleda pentru introducerea în învăţămînt a metodelor active de instruire, iar manualele care ofereau posibilitatea de a practica astfel de metode erau promovate cu prioritate, căci *"nici un om nu se-ntăreşte citind un tractat de gimnastică, ci făcînd exerciţii; nici un om nu se-nvaţă a judeca citind judecăţi scrise gata de alţii, ci judecînd singur şi dîndu-şi singur seama de natura lucrurilor*" (4,p.79).

Recomandînd ***Povăţuitoriul la cetire prin scriere după sistema fonetică*** de Gh.Ienăchescu şi I.Creangă, într-un raport adresat Ministrului Instrucţiunii şi Cultelor, M. Eminescu notează: *"prin jocuri copiii învaţă a iubi orînduiala. Apoi li se face deosebirea între fiinţe şl lucruri: copiii sînt puşi a numi fiinţe şi a expune ce fac ele, cum sînt tot astfel de lucruri încît în zilele cele de-ntîi se zugrăvesc în mod neşters în frageda lor minte cunoştinţele care le vor fi atît de folositoare la deosebirea gramaticală a cuvintelor. Urmînd şirul acestor dezvoltări treptate, vă veţi convinge, domnule ministru, că învăţătorul nu anticipează niciodată, că el se serveşte totdeauna de micul capital de cunoştinţe din viaţa copilului pentru a-l face pe acesta să vie de sine la ceea ce nu ştiuse"* (4,p.79).

În recenzia asupra ***Povăţuitoriul***-ui sînt evidenţiate aspectele meritorii ale manualului: *"Deosebirea dintre metoda propusă de această broşură şi învăţarea rutinară şi mecanică, precum se profesează ea în şcolile noastre, este deosebirea dintre învîţămîntul viu şi intuitiv şi mecanismul mort al memorării de lucruri neînţelese de copii; este deosebirea dintre pedagogie şi dresură. Prin metoda veche a silabisirii, a memorării mecanice de semne şi cuvinte, inteligenţa copiilor nu era cu mult mai bine tratată decît inteligenţa unui animal, care se deprinde prin frică şi silă la o mulţime de apucături automatice, de care nu-şi poate da seama..."*. În ***Povăţuitoriul*** *"nu mai întîlnim pe învăţătorul sever şi ţeapăn cu vergele-n mînă, ci un suflet uman, care se coboară la treapta sufletelor copilăreşti şi le disciplinează, nu le siluieşte"*, afirmă M. Eminescu ca să conchidă că: *"Oricît de modestă în aparenţă ar fi cartea, ea însemnează începutul unei reforme adînci în instrucţia elementară: ea a rupt-o cu dogmatismul, izvorul metodei propuse este însăşi natura inteligenţei, procesul ei de dezvoltare"* (4, p. 79). Această carte a fost calificată ca *"una din puţinele cărţi cu ajutorul cărora copilul învaţă într-adevăr româneşte"* (5, p. 216).

Fiind numit în Comisiunea pentru cercetarea cărţilor didactice din Iaşi, M. Eminescu face consideraţii extrem de favorabile lucrării ***Metoda nouă de scriere şi cetire***, pronunţîndu-se împotriva abecedarului lui B. Constantinescu: "***Metoda nouă de scriere*** *a avut succes prin meritele ei intrinsece şi nicidecum prin o altă stăruinţă şi ar fi o rea răsplătire pentru compunătorii ei dacă deodată, în mod brusc şi fără oarecare tranziţie, s-ar încheia întrebuinţarea ei şi s-ar recomanda o alta, numai poate pentru că-i tipărită în tipografia statului"* (1, p. 190).

Alte manuale şcolare recomandate de Eminescu sînt ***Noţiuni de aritmetică*** de I.P.Eliad; ***Istoria românilor*** de Gr.Cristescu; ***Noul abecedar românesc*** de V.Petri; ***Istoria românilor pentru clasele primare*** de N.Scurtescu; ***Geografia României*** de G.V.Mihăilescu ş.a.

Se cere menţionat faptul că valoarea aprecierilor efectuate de M.Eminescu asupra manualelor şcolare din acea vreme sporeşte şi prin faptul că autorul atribuie acestor instrumente didactice un şir de funcţii. Anume asupra funcţiilor de informare, formare, stimulare şi autoinstruire erau atenţionaţi autorii de manuale prin următoarea notă: *"O carte de citire nu*

e numai o enciclopedie naţională, ci dacă e bună şi cu îngrijire lucrată, precum au început a se lucra, ea revarsă în mii de capete aceleaşi cunoştinţe fără de nici o silă, căci nu se-nvaţă pe de rost; ea inspiră la zeci de mii de cetăţeni viitori aceeaşi iubire pentru trecutul şi brazda pământului lor; ea preface după o justă observaţie, o masă de indivizi, ce se-ntîmplă a trăi pe aceeaşi bucată de pământ, într-un popor ce menţine o ţară..." (4 p. 196). În acest context de idei se înscrie şi îndemnul adresat cadrelor didactice *"să nu uite că această carte de cetire nu se-nvaţă pe de rost, că secretul compunerii ei e de a fi interesant scrisă şi conform nivelului de înţelegere al copiilor, şi că ea îi creşte şi instruieşte pe aceştia în mod liber, fără a-i obosi"* (4, p. 196-197).

În opinia noastră, concepţiile pedagogice ale lui M.Eminescu constituie un subiect de certă valoare pentru istoria pedagogiei româneşti, iar din recenziile la manualele şcolare semnate de M.Eminescu putem desprinde cu uşurinţă cerinţele pe care trebuie să le incumbe un manual bun, multe dintre acestea fiind valabile şi astăzi.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bratu, S., *Ion Creangă*, Editura Tineretului, Bucureşti, 1968.
2. *Despre cultură şi artă*, Editura Junimea, Iaşi, 1970.
3. Eminescu, M., *Cugetări*, Editura Albatros, Bucureşti, 1970.
4. Eminescu, M., *Scrieri pedagogice*, Editura Junimea, Iaşi, 1977.
5. Eminescu, M., *Scrieri politice şi literare*, Editura I.Scurtu, 1905, v.I.



Nu va mai fi suficient să predăm, să-l facem pe copil să înveţe şi să recite; trebuie altceva: să-l învăţăm să înveţe!

R. Dottrens





Pavel **CERBUŞCĂ**

Manualul şcolar din perspectiva formării competenţelor

"Manualele cele mai bune sînt acelea pe care cei ce le citesc cred că le-ar fi putut face."

/Pascal/

I. CONSTATARE

Implementarea curriculumului primar, gimnazial şi liceal de istorie se realizează cu ajutorul *manualului şcolar* care concretizează cunoştinţele şi capacităţile ce urmează a fi formate sistemic elevilor. La elaborarea manualelor am pornit de la faptul că acestea constituie un instrument important de cunoaştere şi învăţare a istoriei. Spre exemplu, manualele ***File din istoria românilor***, cl. a IV-a, învăţământul primar şi ***Istoria Universală Antică. Istoria Antică a Românilor***, cl. a V-a, învăţământul gimnazial, tipărite de editura "Ştiinţa" în anii 1998-2000 şi pe care le-am semnat în calitate de coautor, au un caracter formativ pronunţat, sînt scrise într-un limbaj clar, expresiv, argumentat, plastic, emoţional şi le cultivă elevilor curiozitatea, dragostea pentru istorie.

Aceste manuale, ordonate pe capitole şi teme, includ nu numai conţinuturi ce trebuie însuşite, ci, în primul rînd, obiective operaţionalizate pînă la nivelul unor sarcini şi teste aplicative în diverse contexte didactice şi extradidactice. Ele sînt axate pe formarea de cunoştinţe şi capacităţi, ajutîndu-i pe elevi la studierea temelor, la analiza datelor, faptelor şi evenimentelor istorice, la rezolvarea individuală a sarcinilor, precum şi în cadrul unor activităţi în grup şi frontale. Aceste aspecte îl determină pe elev să-şi mobilizeze resursele: capacităţile, cunoştinţele, experienţele, asigurînd astfel integritatea lor.

De regulă, autorii de manuale încearcă să conceapă şi să elaboreze acest document oficial de politică educaţională din perspectiva elevului. Procesele de înţelegere, analiză, cercetare şi comunicare sînt elemente prioritare în realizarea obiectivelor curriculare. Prin intermediul manualelor, elevul – subiect activ al învăţării – are posibilitatea de a studia informaţia de sine stătător, înţelegînd-o, stocînd-o şi aplicînd-o în mod independent, dezvoltîndu-şi astfel aptitudinile intelectuale, spiritul de investigaţie şi creativitate.

Prin aceste manuale s-a încercat a stimula activitatea individuală a elevilor. În procesul de lucru cu terminologia istorică, axa timpului, harta, documentele şi textele, imaginile şi schemele propuse, ele permit o abordare pedagogică de pe poziţiile individualizării şi ale diferenţierii. În procesul de utilizare a manualului, rolul profesorului în stabilirea, pentru fiecare clasă, a nivelului de cunoştinţe şi a posibilităţilor de formare a capacităţilor rămîne a fi foarte important.

Din perspectivă formativă, structura manualelor prevede şi procesul de *autoevaluare* care-l ajută pe elev să-şi fixeze temeinic cunoştinţele şi să-şi aprecieze capacităţile de înţelegere, aplicare, analiză şi sinteză.

II. FOCALIZARE

Experienţa de scriere a manualelor şcolare demonstrează că la conceperea lor se pune accentul pe funcţia de informare realizată prin texte, imagini, fotografii, desene, simboluri, care susţin atenţia şi motivaţia elevilor, fără însă a acorda prea mare importanţă rolului competenţelor (formarea de priceperi şi deprinderi).

III. AXAREA PE FORMAREA DE COMPETENŢE

Competenţele nu se formează la o lecţie, ci pe parcursul multiplelor activităţi prin exersarea unor procedee de identificare, comparare, clasificare, analiză, sinteză a informaţiei. Astfel, un manual poate fi un suport pentru formarea mai multor competenţe de-a lungul anului şcolar, implicîndu-i pe elevi în diverse activităţi.

Elevul trebuie învăţat să aplice deprinderile şi priceperile formate la ore, să-şi mobilizeze resursele în condiţii noi, să creeze un produs, să rezolve o situaţie-problemă din viaţa cotidiană etc.

Nu rare sînt cazurile cînd elevii expun informaţia asimilată, ulterior dată uitării foarte repede. Chiar şi cei mai buni dintre ei nu au deprinderi de a lucra cu axa timpului, cu harta sau documentul istoric; nu pot lua notiţe; întîmpină greutăţi la formularea unor întrebări şi răspunsuri la scrisori, la scrierea unor articole de ziar pentru un public nespecializat sau a unor eseuri tematice, la completarea unor chestionare sau la analiza unor comunicări ale colegilor. Aceste şi alte competenţe pot fi formate, propunîndu-i elevului un ansamblu de situaţii, care vor stimula exersarea sau chiar automatizarea priceperilor şi deprinderilor.

IV. AXAREA ACTIVITĂŢII PE FORMAREA DE COMPETENŢE REZULTĂ DIN REFLECŢII

Faptul că elevul este principalul subiect al demersului pedagogic ce-l determină să-şi mobilizeze resursele pentru descrierea şi analiza unor situaţii trăite de el, la alcătuirea unui memoriu, prezentarea unei vizite pe teren sau a unei activităţi de cercetare, culegerea de materiale pentru un portofoliu sau implicarea într-un proiect.

Abordarea manualelor din perspectiva competenţelor presupune:

– adaptarea conţinuturilor la multiple situaţii formative, studiind şi valorificînd experienţa ţărilor avansate în domeniul elaborării manualelor;
– excluderea conţinuturilor inutile şi inserarea activităţilor/situaţiilor de formare a competenţelor (căutarea, prelucrarea, transmiterea şi aplicarea în practică a informaţiei);
– punerea la dispoziţia elevului a unor surse şi opinii despre un eveniment sau proces;
– realizarea lecţiilor cu ajutorul surselor documentare, al imaginilor, situaţiilor, studiilor, diagramelor, hărţilor, schemelor etc., care vor fi prelucrate, interpretate, comparate, analizate de elevi prin operaţii care angajează cognitivul, afectivitatea;
– integrarea şi descrierea unor idei care vizează formarea abilităţilor de muncă intelectuală, specifice disciplinei, cu efecte benefice asupra dezvoltării gîndirii divergente şi a conduitei civice a elevului;
– elaborarea manualului trebuie axată pe criteriul însuşirii temelor în clasă, acasă elevii urmînd să realizeze doar sarcini de extindere, de creativitate şi de autoevaluare;
– includerea în manual a tehnicilor de lucru individual şi în grup;
– editarea de ghiduri pentru profesori şi părinţi, caiete pentru elevi, crestomaţii, atlasuri, dicţionare, planşe etc.;
– întocmirea unei bibliografii selective, recomandate elevilor doritori să-şi completeze sau să-şi îmbogăţească cunoştinţele;
– încheierea temelor cu o reflecţie sau o concluzie, cu o maximă sau un proverb, cu reliefarea unei idei fundamentale;
– intervenţia creatoare a profesorului şi elevului prin organizarea, prelucrarea şi valorificarea conţinuturilor şi a situaţiilor propuse în manual, contribuind la transformarea valorilor în convingeri şi conduită civică.

În loc de concluzie: prin stabilirea şi prin formularea obiectivelor curriculare s-a răspuns la prima întrebare: **Ce trebuie să înveţe elevul şi de ce?** Urmează, prin prisma formării competenţelor, să răspundem şi la întrebarea: **Cum trebuie să înveţe? Ce tehnici de învăţare-evaluare e nevoie să folosească elevul întru a transforma învăţarea din "a şti" în învăţare pentru "a face", a progresa şi a se descurca în diverse situaţii de viaţă?**

Manualul între pro şi contra



Valentina **LUNGU**

Manualul este un instrument util pentru învăţător, un bun ajutor pentru elev şi ceva efemer pentru posteritate.

Se prea poate că nu va trece mult timp şi nepoţii noştri nu vor mai şti de manuale aşa cum generaţiile de azi nu mai ştiu de călimări şi de tocuri cu peniţă. Mi-aş dori foarte mult ca manualele să devină ceva de domeniul trecutului, pentru ca elevii să apeleze la cît mai multe surse de informaţie, învăţătorul fiind doar ghidul care i-ar orienta în acest ocean de cunoştinţe. Vrem noi sau nu vrem, dar aceasta e tendinţa învăţămîntului *modern*.

Am citit în presă despre *e-book* (cartea electronică) care, graţie Internet-ului, ne devine familiar şi nouă. Într-o emisiune radiofonică se vorbea că studenţii unei universităţi americane pot să se conecteze, în timpul orelor, cu ajutorul calculatoarelor de buzunar la baza de date a oricărei biblioteci din lume. Atunci mai are rost să investim sume uriaşe în editarea unor manuale atît de costisitoare? Nu ar fi mai bine să le alocăm pentru procurarea computerelor, care ne-ar înlocui manualele?

Oricît de bun ar fi un manual, oricît de interesant, bine structurat, cu o ţinută deosebită, el reflectă totuşi pregătirea, competenţele, interesele, dar şi limitele autorilor care l-au elaborat. De aceea, a miza pe manual, mai ales pe unul singur, nu este întotdeauna cea mai bună soluţie.

Deocamdată însă avem ce avem: o mare bătaie de cap cînd nu sînt manuale sau una şi mai mare atunci cînd sînt multe şi trebuie să alegi doar unul. Adevărul este că pentru unii profesori de la noi manualul este colacul de salvare, iar pentru alţii – cătuşele care le limitează iniţiativa.

Un pedagog bine pregătit poate desfăşura o lecţie avînd la dispoziţie doar un articol de ziar, însă realizează ceva deosebit atunci cînd utilizează mai multe surse, ceea ce îi permite să aplice diferite metode şi tehnici de lucru.

Aş vrea să-mi expun opinia în ceea ce priveşte manualul "de bază" şi cel alternativ. Mi se pare greşită ideea de a avea un singur manual, întrucît în acest caz sînt ignorate celelalte. Iar dacă manualul ales de "vîrfuri" nu este cel mai reuşit? Căci se întîmplă ca părerile învăţătorilor, cei care lucrează nemijlocit cu manualul, să nu coincidă cu opţiunea grupului de 3-7 persoane care decide selectarea acestuia.

Poate ar fi binevenită editarea cîtorva manuale alternative, iar după un an de testare să se decidă care dintre ele să fie reeditat?

Manualul îl absolvă pe un profesor mediocru de căutarea, selectarea şi consultarea altor surse de referinţă. Un profesor cu spirit creator nu se va limita doar la manual, oricît de bun ar fi el, ci va încerca să pună la dispoziţia elevilor şi informaţie suplimentară.

În zilele noastre învăţătorul apreciază un manual atît din perspectiva posibilităţii de a organiza activitatea copiilor sub diferite forme: individual, în microgrup, în perechi, cît şi din cea a competenţelor. Pentru un învăţător manualul e mai mult un compendiu în care este reflectată chintesenţa materiei de studiu, iniţiativele aparţinîndu-i.

Dacă am urmări evoluţia manualelor de la noi, ar trebui să recunoaştem că acestea s-au schimbat foarte mult. În locul unora simpliste, am ajuns să ne bucurăm de nişte manuale, am putea spune, de lux. Structurarea materialului, conţinutul, ilustrarea şi machetarea, calitatea hîrtiei şi alte elemente care dau viaţă unui manual sînt de invidiat chiar şi de mulţi editori din ţările dezvoltate.

Am să descriu doar cîteva strategii de lucru din cadrul Programului "Pas cu Pas" care ar exemplifica anumite situaţii cînd copiii învaţă neutilizînd manualul.

În scopul unei mai bune memorări a materialului sînt utilizate diverse tehnici de lucru: **mesajul, graficul, calendarul** ş.a. Acestea reprezintă nişte suporturi vizuale, care prin intermediul imaginilor, simbolurilor, cifrelor, literelor îi ajută pe copii să "stocheze" mai temeinic în memorie informaţiile şi noţiunile propuse (vezi L. Vîgotski).

Mesajul este un text scris de învăţător şi prezentat copiilor pe un suport sau pe tablă.

Mesajul este o tehnică deosebită de scriere în grup. Copiii sînt încurajaţi să participe la elaborarea şi completarea lui, astfel fiind realizate multiple scopuri.

Mesajul este o activitate concretă de învăţare, care are drept scop:

- stimularea comunicării şi creativităţii;

- provocarea şi susţinerea interesului copiilor;
- consolidarea cunoştinţelor;
- captarea atenţiei;
- crearea unei bune dispoziţii pentru tot parcursul zilei.

La elaborarea mesajului învăţătorul trebuie să dea dovadă de flexibilitate, ingeniozitate şi creativitate, adică să ţină cont în permanenţă de gradul de pregătire al copiilor la etapa dată. Mulţi îşi pun întrebarea: "Este necesar să scriem zilnic un mesaj?" Această tehnică oferă o reală posibilitate de a-i stimula pe elevi să citească şi să scrie. Profesorii nu-şi imaginează cum ar putea fi ignorată o formă de lucru atît de eficientă şi îndrăgită de copii, ce-i antrenează activ în discuţii şi meditaţii.

Învăţătorii apreciază această formă de instruire întrucît este un instrument util de consolidare a cunoştinţelor.

Schematic, mesajul poate fi alcătuit din trei părţi: *salutul, cuprinsul* şi rubrica "*Noutăţi".*

SALUTUL. Pot fi utilizate variate formule de salut: "Bună ziua!"," Salut!", "Noroc!", după care urmează cuvintele de adresare: *băieţei şi fetiţe, boboceilor, curioşilor, ingenioşilor* etc. Pentru a-i incita pe copii, învăţătorii recurg, de regulă, la un truc – lasă în text spaţii libere sau scriu numai o silabă din cuvînt, restul urmînd să fie completat de elevi.

CUPRINSUL. Conţinutul propriu-zis al mesajului este alcătuit din propoziţii în care sînt omise anumite litere, grupuri de litere sau cuvinte, copiilor revenindu-le misiunea de a le ghici sau de a le deduce. Treptat, gradul de dificultate al unor asemenea exerciţii poate spori prin aplicarea diferitelor rebusuri, scheme etc. Conţinutul include neapărat şi întrebări deschise, care îi fac pe elevi să se gândească, să-şi expună părerea, să se concentreze. Exemple de întrebări deschise*: "Cum crezi, ce este...? Ce s-ar întîmpla dacă...? Ce te-a făcut să crezi că...?"*

Întrebările sînt fereastra prin care vedem cum gîndeşte copilul.

A-i învăţa, sau mai bine zis, a-i stimula pe copii să pună întrebări e o artă. Învăţătorul trebuie să însuşească această artă.

La începutul clasei întîi conţinutul mesajului este simplu. De regulă, acesta este scris cu litere de tipar, fiind folosite carioca sau creioane colorate, ceea ce face exerciţiul mai atractiv şi stimulează memorarea informaţiei. Pe parcurs învăţătorul utilizează şi alte caractere.

La alcătuirea sau analiza mesajului se folosesc diverse metode de lucru: completarea spaţiilor libere cu cuvinte potrivite, dezlegarea rebusurilor, analiza morfologică şi sintactică a propoziţiei, găsirea sinonimelor şi antonimelor unui cuvînt, enumerarea, compararea şi multe alte sarcini prin intermediul cărora sînt atinse obiectivele Curriculumului Naţional.

Ultima parte a mesajului sînt "Noutăţile". Această rubrică presupune comunicarea de către copii a anumitor ştiri auzite la radio, TV etc. (iniţiativa le aparţine – învăţătorul doar îi ghidează), care le-au captat atenţia elevilor şi i-au impresionat. Ele pot conţine informaţii din orice domeniu: social, cultural şi chiar familial (*"Mama mi-a adus un frăţior!"*) etc. Anume această parte a mesajului îi ajută pe elevi să dobîndească deprinderi de a vorbi în faţa publicului, de a-şi formula coerent şi concis gîndurile, de a asculta şi de a se face ascultaţi. Elevul anunţă din timp intenţia de a prezenta noutatea, înscriindu-şi numele în agenda acestei rubrici, astfel respectîndu-se ordinea în care se vor produce comunicările. Le putem propune micuţilor s-o reprezinte printr-un desen sau s-o formuleze în scris pentru a fi arătată sau citită apoi colegilor.

Analiza mesajului durează 15-20 de minute.

După o anumită perioadă, copiii încearcă să alcătuiască mesaje de sine stătător.

Completarea *CALENDARULUI* este o activitate ce urmează, de obicei, după compunerea mesajului, oferind multiple posibilităţi de a-i face pe copii conştienţi de faptul că ştiu şi simt pulsul timpului, că se pot orienta în timp, că şi-l pot planifica ş.a.m.d. Calendarul este completat zilnic, fiind un suport minunat pentru a-i *învăţa* pe elevi *să înveţe*.

Realizarea *GRAFICULUI* este o metodă excelentă de a-i îndemna şi a-i încuraja pe elevi să însuşească diferite noţiuni, fiind o activitate interactivă. Prin intermediul ei elevii îşi exprimă alegerea, îşi consolidează noţiunile de egalităţi şi inegalităţi, măsurări, simetrie, numărare, operaţii matematice ş.a. Ţinînd cont de stilurile de învăţare, observăm că mulţi copii înţeleg mai bine un subiect, atunci cînd informaţia este expusă cu ajutorul graficului.

Pentru o mai bună organizare a procesului de învăţare sălile de clasă din şcolile Programului "Pas cu Pas" sînt amenajate cu suporturi vizuale, care contribuie la memorizarea mai eficientă a informaţiei (chiar şi în timpul recreaţiei). Cu alte cuvinte, aceste



suporturi constituie un "manual uriaş", mereu deschis, accesibil, lizibil, inteligibil, pe înţelesul tuturor, deoarece toţi copiii participă la elaborarea şi scrierea lui. Aspectul sălilor este schimbat de la zi la zi şi de la clasă la clasă, elevii fiind cei care contribuie la această "transformare". De accentuat, că anume ambianţa dată îi "invită" pe părinţi în clasele atractive, decorate cu panouri, planşe etc. în permanenţă reînnoite. Din aceste considerente, nu veţi întîlni două săli identice – fiecare dintre ele are un aspect deosebit şi totodată marcat de individualităţile celor care le "creează".

Centrele de învăţare sînt arii sau zone ale sălii de clasă unde copii lucrează individual, în perechi sau în grupuri mici asupra unor proiecte, cu sau fără îndrumarea învăţătorului. O asemenea organizare a activităţii oferă o mai mare deschidere către comunicare şi colaborare şi-l determină pe copil să înţeleagă că învăţătorul nu este un dictator.

Programul "Pas cu Pas" le cultivă copiilor imaginaţia, spontaneitatea şi gîndirea critică, caracteristici ce le posedă cu toţii de la o vîrstă fragedă, dar nu întotdeauna sînt susţinute. Scopul programului este să pună accentul pe principalele aspecte ale dezvoltării copilului: intelectual, social, emoţional, fizic, estetic etc. şi să le abordeze ca pe un tot întreg.

Am descris doar cîteva strategii de lucru care îi ajută pe copii să înveţe nu numai din manuale, ci şi din tot ceea ce reuşesc să realizeze. Programul "Pas cu Pas" a depăşit limitele unui manual. E greu de organizat o lecţie operînd cu mai multe manuale. Copiii fiind diferiţi, cu un ritm propriu de dezvoltare, e important să se utilizeze diverse surse de informaţie şi să se formuleze sarcini concrete, satisfăcînd astfel necesitatea de învăţare şi oferindu-le elevilor posibilitatea de a alege. Oricît de multe sau puţine ar fi aceste surse, manualul rămîne, deocamdată, pentru elev un suport, un ghid în pregătirea temelor de acasă.

Confesiune



Ala **BUJOR**

Cei peste 32 de ani petrecuţi în faţa Manualului Şcolar, în ipostaze diferite – elevă, ex-profesor şcolar, cadru didactic universitar, părinte, autor de manuale de limba franceză – îmi permit să iau faţă de el o atitudine obiectivă şi, desigur, din diferite prisme de vedere. Aceste unghiuri de vedere nu au făcut decît să cimenteze o unică poziţie – şi pentru elev, şi pentru pedagog, şi pentru părinte manualul trebuie să aibă aceleaşi atuuri: **accesibilitate, diversitate, utilitate,** iar autorii de manuale nu trebuie să uite că au fost şi ei elevi sau că sînt/au fost/vor fi părinţi şi bunei. Tocmai de aceste criterii am ţinut cont la elaborarea manualelor.

Recunosc că nu există satisfacţie mai mare pentru mine şi mă simt flatată atunci cînd elevii şi profesorii îmi spun că le place manualul al cărui autor sînt.

Dacă m-ar fi întrebat cineva, pînă nu demult, ce trebuie să faci ca să ai succes în domeniul elaborării manualelor, i-aş fi răspuns în felul următor: "Totul e foarte simplu. Mai întîi, trebuie să doreşti. Apoi trebuie să te apuci de lucru. Să ai foarte multă ambiţie, deoarece adesea te copleşeşte gîndul să abandonezi. Să ai nitel imaginaţie şi un munte de răbdare. Să scrii un manual pentru tine, elevul care ai fost, să introduci ceea ce ai fi vrut să vezi în el cînd erai la vîrsta respectivă şi să elimini tot ceea ce ţi s-ar fi părut inutil sau plictisitor. Să nu fii indiferent faţă de soarta manualului tău."

Dacă mi s-ar pune această întrebare astăzi, aş adăuga: "Sa participi la training-urile organizate de Centrul Educaţional PRO DIDACTICA." Cineva va zîmbi, poate, citind aceste rînduri, crezînd că e vorba de un compliment la adresa echipei de la PRO DIDACTICA, care merită cu adevărat toată consideraţia noastră pentru activitatea neostenită întru perfecţionarea procesului educaţional din ţară. Sînt datoare cu o explicaţie: abia după ce am scris 15 manuale/surse didactice, am înţeles *cum* trebuie să elaborezi un manual! E lucru ştiut că noi am parcurs şi mai parcurgem uneori pe dibuite drumul ce şerpuieşte în faţa noastră, învăţînd din nenumărate încercări şi erori. Ca şi mulţi alţii, recunosc (dacă e o confesiune, confesiune să fie!) că mai mult am intuit decît am conştientizat metodic ceea ce trebuie să realizez. Am simţit. Acum ştiu.

Deşi am înţeles lucruri importante pentru un autor de manuale, mi-au mai rămas încă multe semne de întrebare. De exemplu, pentru cine se scrie un manual, pentru care categorie de elevi? Sînt uimită (a se citi: indignată) că atît elevii din satele noastre lipsite de electricitate, căldură şi salarii, cît şi cei de la Liceul

român-francez "Gh.Asachi" studiază după unul şi acelaşi manual de limba franceză pentru clasa a IX-a, al cărui autor sînt. Mă tot întreb pentru cine am scris acest manual. Dar, spre ruşinea mea şi a noastră a tuturor, nu găsesc nici un răspuns. Nu poate un singur manual să satisfacă necesităţile tuturor elevilor! Nu poate un profesor să se limiteze la un singur manual! Avem şcoli, colegii, licee. Avem clase cu profil real şi clase cu profil umanistic. Avem licee sau clase cu studierea aprofundată a limbii franceze. Avem elevi care învaţă franceza ca limbă străină secundă. Se impune necesitatea să avem diverse manuale şi ar fi oportun să le elaborăm.

Examinînd situaţia actuală a Manualului Şcolar, aş dori să elucidez viziunea mea asupra acestei probleme:

- nici un manual nu este perfect, el urmînd a fi completat de alte surse didactice;
- nici un manual nu poate fi aplicat întocmai, el urmînd să fie re-modelat de Măria Sa, Profesorul;
- un manual *rău* în mîinile unui pedagog *bun* este mai eficient decît un manual *bun* în mîinile unui profesor *lipsit de profesionalism*;
- manualul poate fi evaluat doar de şcoală, pe parcursul unui an de experimentare. Este o condiţie *sine qua non* pentru editarea lui în tiraje considerabile;
- orice manual este efemer, longevitatea sa medie fiind de 7-8 ani.

Luînd în consideraţie cele expuse, trebuie să recunoaştem că avem încă multe de învăţat, dar şi mai multe de înfăptuit.

La prima vedere, situaţia este îmbucurătoare: şcoala este din ce în ce mai bine asigurată cu surse didactice de o nouă generaţie, interesante, bogat ilustrate şi tentante. Mă veţi întreba de ce "la prima vedere"? Deoarece, la o analiză mai profundă, vom observa că nu întotdeauna calitatea lor cognitivă, funcţională şi afectivă satisface cerinţele zilei; ne vom ciocni de aceeaşi structură conformă principiului tematic, şi nu obiectivelor; vom remarca că manualele sînt, în majoritatea cazurilor, prea scumpe pentru masele pauperizate; vom înţelege că nu ne putem limita la un singur manual centralizat şi obligatoriu, că sîntem obligaţi să deschidem larg uşile manualelor alternative.

Argument în susţinerea manualelor alternative

Constantin **COJOCARU**



În aceste timpuri anevoioase din punct de vedere economic, dar şi spiritual, cînd tendinţa învăţămîntului de toate nivelurile de a "fabrica" semidocţi a atins cea mai înaltă cotă, promovarea manualelor alternative este mai mult decît salutabilă. Se cere atenţionat faptul că nu este vorba de o alternativă la nivel de obiective (acest lucru ar presupune o concurenţă la nivel de curriculum), deosebirile presupun doar demersuri didactice paralele determinate de profesionalismul autorului (-lor), cît şi de cel al editorului (-lor).

Toate manualele alternative pornesc de la curriculum care stabileşte obiectivele, conţinuturile, precum şi tehnicile de valorizare a demersului didactic. Evident, fiecare manual îşi are specificul său, deosebindu-se de celelalte prin diversitatea de accente puse pe un obiectiv curricular concret, precum şi prin mijloacele utilizate în procesul de predare-învăţare la clasă. Un rol important îl au şi ţinuta grafică, ilustraţiile, design-ul etc.

Desigur, în situaţia în care manualul şcolar se vrea a fi un document oficial de implementare a politicii educaţionale la un obiect sau altul, promovarea manualelor alternative care vine să propună o concurenţă, prin aceleaşi structuri de operaţionalizare a obiectivelor, echivalente valoric, dar care (mai ales în cadrul orelor de limba şi literatura română) s-ar putea axa pe conţinuturi diverse, ce nu corespund cu desăvîrşire celor propuse de curriculum stimulează, adeseori mult mai profund, realizarea diverselor tipuri de obiective.

Este cunoscut faptul că funcţia principală a manualelor noastre şcolare de pînă mai ieri a fost cea informativă. Astăzi, cînd timpul dictează noi cerinţe faţă de procesul de predare-învăţare, în prim planul elaborării unui manual şcolar cît mai eficient stă funcţia formativă care, după cum afirmă S.Cristea în ***Dicţionarul de pedagogie:*** *"vizează stimularea activităţii individuale independente şi autonome a elevilor"*. Manualul şcolar trebuie să ofere diverse

ocazii de reflecţie, să pună probleme, să sugereze soluţii, să stimuleze iniţiativa, să formeze multiple deprinderi intelectuale etc. El trebuie să placă elevilor, să devină prietenul acestora, să-i îndemne să citească, să gîndească, să aibă opinii, să le stimuleze curiozitatea şi interesul de a cunoaşte, să le adreseze diverse întrebări şi să le ofere soluţii în tratarea unui sau altui subiect, să fie accesibil şi poate mai puţin academic. Toate aceste momente le-am putea sesiza atît noi, profesorii, cît şi elevii, numai dacă vom avea posibilitatea de a alege manualul adecvat. Ar fi formidabil ca fiecărui manual ce corespunde cerinţelor curriculare să i se permită circulaţie liberă, lăsîndu-i pe profesor şi chiar pe elevi să aleagă ce le convine mai mult. Întrucît, după cum spunea E.Băldescu: "*Entuziasmul elevilor pentru un anumit domeniu al învăţămîntului este provocat (anume –* n.a*.) şi de cartea şcolară, de aceea trebuie să-i oferim o şansă în alegerea manualului, pornind şi de la cele dorite de ei, dar pentru aceasta desigur multe depind şi de arta înfăţişării acesteia (aspecte grafice, intuitive, natura tehnică etc.).*"

Multe depind, mai ales în cadrul orelor de limba şi literatura română, şi de calitatea textelor selectate, de sistematizarea acestora, de structurarea logică şi organizarea lor, inteligibilitatea manualului, respectarea ritmului de asimilare, a nivelului de înţelegere şi posibilităţile de aplicare a celor însuşite.

Astăzi, cînd majoritatea elevilor s-au îndepărtat de literatură, refuzînd categoric o formă de artă pînă nu demult foarte căutată, se cere a găsi o punte ce va apropia valorile şi pe care le-o pot oferi anume manualele alternative.

Ar fi extraordinar ca manualele alternative să fie însoţite de ***Ghidul profesorului*** şi ***Caietul elevului***, de alte materiale didactice: hărţi literare, portrete ale scriitorilor clasici şi contemporani din întreg arealul românesc, precum şi casete cu înregistrarea "vocilor de aur" ale literaturii române şi universale, necesare atît profesorilor, cît şi elevilor.

Seturile didactice la economie:
o reflecţie despre realitatea din jur



Adela **SCUTARU**

Opţiunile curriculare la economie, oferite de organizaţia obştească Junior Achievement Moldova (JA Moldova), au devenit o prezenţă statornică în mai multe instituţii preuniversitare de la noi. După valorificarea manualelor de *Economie aplicată* pentru liceeni (clasele X-XII), mai multe şcoli-beneficiari au manifestat interes şi pentru seturile de educaţie economică şi antreprenorială pentru clasele (VII-IX) gimnaziale. Unele instituţii însumează deja o experienţă de cinci ani în cultivarea cunoştinţelor referitoare la economia de piaţă şi esenţa antreprenoriatului, avînd la activ şi participări internaţionale la diverse concursuri, tabere de vară şi expoziţii.

Nu doar reforma curriculară în plin proces de desfăşurare avizează prezenţa din ce în ce mai consistentă a programelor economice JA Moldova în sălile de clasă. Şi nici argumentul unor evaluări internaţionale nepărtinitoare sau faptul că programele respective sînt valorificate la ora actuală în peste 108 ţări nu constituie o probă forte pentru elevii şi cadrele didactice din Republica Moldova. Interesul pentru oferta educaţională JA Moldova este determinat de ceea ce actualii experţi în didactică consideră a fi valoarea supremă a unui manual – capacitatea de a fi un liant firesc între sala de clasă şi lumea din jur.

Programele JA nu-şi propun să devină pepeniere pentru creşterea forţată a unor viitori oameni de afaceri, deşi credem că anume în cadrul laboratoarelor economice cum ar fi Compania şcolară sau Simulările Economice pe calculator elevii prind gustul pentru libera iniţiativă şi obţin cunoştinţe fundamentale în domeniul managementului. În schimb, materialele didactice cu o structură modernă şi conţinuturi semnificative îşi propun cu toată insistenţa să le ofere elevilor o perspectivă lucidă asupra societăţii şi opţiunilor de gospodărire a resurselor limitate şi, nu în ultimul rînd, le facilitează descoperirea unor posibilităţi de evoluţie cu succes în această realitate controversată şi fluctuantă.

Vom preciza de la bun început că oferta JA depăşeşte cadrul îngust al manualelor şcolare. Ceea ce punem la dispoziţia instituţiilor-beneficiari sînt seturi complete de materiale care includ, pe lîngă manualele propriu-zise, ghiduri de studii pentru elevi, concepute sub formă de caiete de exerciţii şi probleme

cu spaţii libere pentru calcule şi răspunsuri, materiale pentru activitatea companiei şcolare şi dischete pentru simulări pe calculator. Profesorii, pregătiţi în mod obligatoriu la seminarii specializate de iniţiere, primesc şi un ghid metodic foarte bogat în conţinut, care le permite explorarea cu succes a tuturor opţiunilor de program.

Venite dintr-o tradiţie educaţională anglo-saxonă, cu un puternic pivot pragmatic (la origine materialele sînt din S.U.A.), programele de educaţie economică JA Moldova, în faza iniţială, pot părea oarecum nefamiliare mediului nostru educaţional. Conceptul *"învaţă acţionînd"* care este unul prin excelenţă centrat pe elev, nu prea lasă loc pentru tradiţionalele prelegeri, agreate de profesori. Dacă manualele oferă mai mult lecturi şi explicaţii pe baza unor exemple decupate din viaţă, ghidul de studiu le solicită elevilor să proceseze creativ noţiunile şi legile studiate prin intermediul unor activităţi funcţionale. Într-un mod foarte firesc *Economia aplicată*, dar şi programele înrudite pentru nivelul gimnazial, operează o redistribuţie a rolurilor – profesorul este mai curînd un moderator, iar elevii sînt actanţii principali. Ceea ce este şi mai important, elevii au posibilităţi multiple de soluţionare a unor sarcini de complexitate diversă prin consultaţii şi cooperare în grup. Departe de noi idolatrizarea gratuită a activităţilor de grup. Însă nu putem să nu îmbrăţişăm cu toată căldura ideile promovate de mari experţi în didactica modernă şi în elaborarea manualelor, conform cărora situaţiile de învăţare semnificative pentru elevi sînt disecate mai în profunzime, atunci cînd şi contribuţiile provin de la indivizi diferiţi, fiecare cu o optică proprie.

La ora actuală, manulele şi seturile JA Moldova din cele patru programe disponibile reprezintă în mare parte traducere de pe originalele americane şi un procent mult mai mic de adaptare. Acest fapt nu ştirbeşte totuşi din valoarea lor pentru şcolile din Moldova. Avem şi argumente în acest sens. În primul rînd, economia noastră în tranziţie, ca să nu zicem recesiune, este un fenomen atît de controversat şi greu de încadrat în principiile clasice de funcţionare ale economiei de piaţă, încît înlocuirea unor exemple din practica occidentală cu fapte din ţară conduce la o denaturare profundă a unor caracteristici fundamentale ale fenomenului. De aceea, am considerat că deocamdată este mai raţional să studiem un model occidental tipic şi abia după însuşirea unor aspecte fundamentale să procedăm la analiza evenimentelor de pe piaţa Moldovei.

În plus, tocmai aici, credem, oferim teren pentru creativitatea profesorului care, s-ar părea, are totul *de-a gata* şi pentru care nu ar exista temeiuri de contribuţii la nivelul conţinuturilor şi al tehnicilor de predare. Totuşi înţelegerea împreună cu elevii a unor modele propuse este doar prima etapă de învăţare cu impact pe termen scurt. Pentru o aplicare conştientizată şi de durată a cunoştinţelor, profesorul va face uz de capacitatea de identificare în realitate a unor situaţii semnificative pentru elevi. După structurarea acestora în situaţii-problemă pe înţelesul copiilor, le va propune spre dezbatere şi soluţionare, contribuind nu doar la învăţarea mecanicistă, ci la dezvoltarea unor competenţe solide. În timp, aceste elaborări de materiale în sala de clasă ar putea constitui corpul unor adaptări de materiale, incluse în ediţiile ulterioare ale manualelor JA.

Ar mai fi de menţionat caracterul secvenţial şi consecutiv al programelor JA Moldova. Spre exemlu, programele pentru nivelul gimnazial, deşi sînt entităţi separate care se pretează la predare ca şi cursurile opţionale luate în parte în oricare din clasele VII-IX şi indiferent de pregătirea anterioară a elevilor în domeniul economiei, formează o continuare logică clară. În Programul "Eu şi economia: rostul persistării în şcoală" adolescenţii iau cunoştinţă de aspecte de economie personală şi de cea a familiei. În cadrul altui Program "Spiritul antreprenorial în acţiune", studiind modul de funcţionare a unei companii, ei fac următorul pas în înţelegerea economiei. Iar în cel de-al treilea, "Piaţa internaţională", copiilor li se propune o perspectivă globală asupra afacerilor şi comerţului internaţional. Aceleaşi concepte sînt reluate şi la nivel liceal, dar într-o abordare mult mai profundă şi detaliată.

Parteneriatul veritabil şi de durată pe care încercăm să-l stabilim cu instituţiile-beneficiari creează premise nu doar pentru sporirea calităţii manualelor şi, implicit, a programelor în întregime, pentru lărgirea ariei de cuprindere a elevilor şi profesorilor, ci şi pentru traducerea, adaptare şi punerea în uz a unor noi seturi didactice, pentru a face accesibile cunoştinţele economice şi elevilor din şcoala primară.

A gîndi cu capul propriu, a fi un ecou sonor al realităţilor, a transmite din ceea ce ştii – celor care încă nu ştiu.

A. BALACI

READING & WRITING for CRITICAL THINKING

De ce gîndirea critică?



Nicolae **CREŢU**

"Education is nothing more, nor less, than learning to think!"

/PeterFacione/

Într-un mileniu al tehnologiei informaţionale, rapiditatea cu care se produc schimbările în toate domeniile deseori ne depăşeşte şi cunoştinţele acumulate în anii de şcoală sau de universitate devin supărător de inutile. Totodată, şi abilităţile profesionale sînt în continuă schimbare: "windows", "english", "communication skills" sînt cerinţe menţionate aproape în orice fişă de post, cu toate că acum zece ani nimeni nu ştia ce este "windows". Pentru a reuşi în aceste condiţii e nevoie să învăţăm a învăţa, să adaptăm ceea ce am învăţat la diverse situaţii noi (situaţii de problemă) – să învăţăm a gîndi.

Scopul Programului "Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice" este eficientizarea procesului educaţional prin introducerea unei metodologii ce promovează învăţarea activă şi independentă, contribuindu-se, în acest mod, la dezvoltarea abilităţilor de gîndire critică.

Ce este gîndirea critică?

- Gîndirea critică este un set de procese, strategii şi reprezentări utilizate pentru soluţionarea problemelor, luarea deciziilor şi învăţarea conceptelor noi.
- Gîndirea critică este o gîndire reflexivă bazată pe raţionamente ce are ca obiectiv deciderea a ceea ce trebuie să credem şi a ceea ce trebuie să facem.

De ce dezvoltarea gîndirii critice?

Cercetătorul american Richard Paul menţionează că primul şi cel mai important lucru necesar pentru o proiectare adecvată a instruirii şi curriculumului este înţelegerea **conţinutului**, în ultimă instanţă, drept **un mod de gîndire**.

1. Conţinuturile istoriei sînt o manifestare a gîndirii istorice. Conţinuturile biologiei sînt o manifestare a gîndirii biologice şi conţinuturile algebrei sînt o manifestare a gîndirii algebrice. ⇩
2. Toate conţinuturile curriculare sînt conţinuturile unei discipline. Toate disciplinele sînt domenii de studiu. Toate domeniile de studiu constă din nişte "lucruri" pe care sîntem interesaţi să le înţelegem. Nu există modalitate de a înţelege fără a gîndi. ⇩
3. Toate conţinuturile curriculare implică utilizarea conceptelor. Nu există modalitate de a învăţa un conţinut fără a învăţa conceptele care îl definesc şi îl structurează. Nu există posibilitate de a învăţa un concept fără a învăţa utilizarea lui în raţionamente (gîndire). ⇩
4. Toate conţinuturile curriculare sînt interdependente din punct de vedere logic. Pentru a înţelege o parte a unui conţinut e nevoie să înţelegem relaţia pe care o are ea cu celelalte părţi ale lui. Nu putem înţelege aceste conexiuni fără a gîndi. ⇩
5. Majoritatea profesorilor şi elevilor percep

conținutul nu ca un model de gîndire, nu ca un sistem de raționamente, ci ca un set de "lucruri" care trebuie "parcurse" şi memorate. ⇩

6. Abordarea conținuturilor din punctul de vedere al *dezvoltării gîndirii critice* oferă posibilitatea unei creşteri calitative radicale – gîndirea este în centrul atenției, sînt făcute conexiuni între gîndirea veche şi cea nouă, gîndirea este evaluată, gîndirea este aplicată, este un proces de gîndire despre gîndire pentru a dezvolta gîndirea din punctul de vedere al clarității, acurateței, relevanței, profunzimii, eficienței etc.

Ce implică dezvoltarea gîndirii critice?

Dacă conținuturile sînt un mijloc pentru dezvoltarea gîndirii, ce este dincolo de acest conținut?

Dezvoltarea gîndirii critice implică dezvoltarea următoarelor abilități de bază care sînt în strînsă conexiune cu abilitatea de a rezolva probleme *(vezi schema)*.

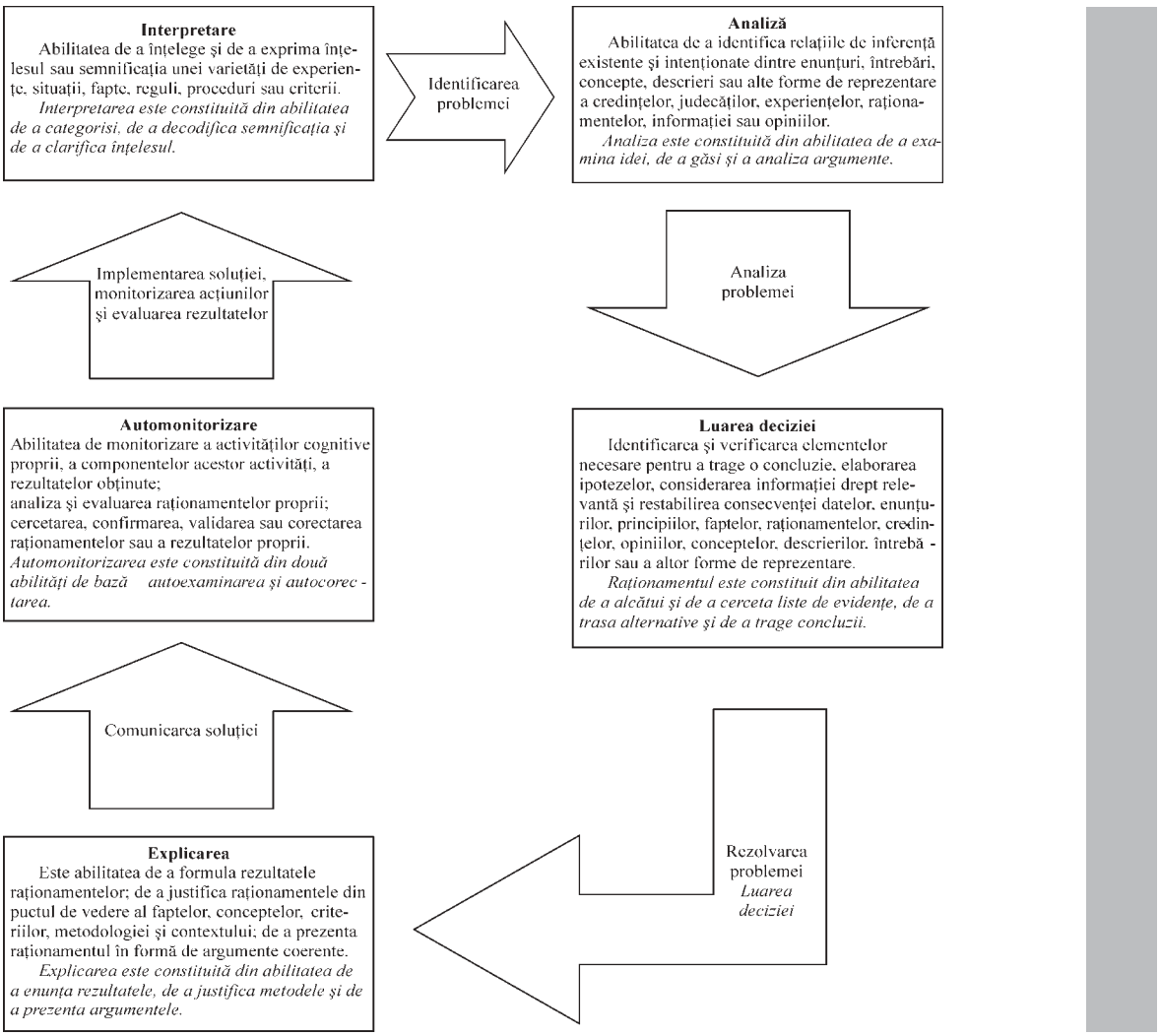
Posedarea abilităților de bază nu este suficientă fără dezvoltarea unor calități personale:

- curiozitatea;
- tendința de a fi în permanență bine informat;
- încrederea în puterea proprie de judecată;
- deschiderea către noi idei;
- înțelegerea opiniilor altor oameni;
- onestitatea.

Acestea, fiind dezvoltate împreună, contribuie la realizarea obiectivului de bază al educației *"dezvoltarea liberă, armonioasă a omului şi formarea personalității creative, care se poate adapta la condițiile în schimbare ale vieții"* (Legea învățămîntului a RM).

Metodologia "Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice" oferă un cadru teoretic şi instrumente practice de dezvoltare a abilităților şi calităților necesare pentru dezvoltarea gîndirii elevului. Acest curs oferă profesorilor:

- un cadru teoretic simplu şi eficient pentru proiectarea lecțiilor;
- variate tehnici de învățare prin cooperare;
- tehnici de lectură şi de scriere;
- strategii de evaluare.





Alvina **GROSU**

Ce stă la baza strategiilor ce dezvoltă Gîndirea Critică

sau Fundamentele teoretice ale Programului L.S.D.G.C.

Programul L.S.D.G.C. oferă o metodologie şi un set coerent de strategii de predare-învăţare ce sînt proiectate pentru a asigura o participare cît mai dinamică a elevilor şi, implicit, o învăţare mai activă. Metodologia acestui program are la bază un aliaj dintre teoriile învăţării şi practica pedagogică în domeniul Gîndirii Critice, fundamentul teoretic constituindu-l constructivismul, reprezentat de Jean Piajet şi Lev Vîgotski, şi teoria metacognitivă, asociată cu numele lui Ann L.Broun şi Isabel Beck.

Constructivismul subliniază rolul activ al celui care învaţă în crearea sau "*construirea*" cunoştinţelor pornind de la propria experienţă, explorare, descoperire şi raţionalizare. Noile experienţe sînt interpretate în lumina unei înţelegeri mai vechi, deja construite, ce îi înzestrează pe elevi cu scheme cognitive care reprezintă ideile şi concepţiile de bază constituite în temei pentru cele ce urmează a fi construite.

Oare toată învăţarea este construită?

Jean Piajet stabilea o distincţie între tipurile de cunoştinţe dobîndite prin descoperire în cadrul învăţării active şi cele "socialmente impuse" sau cunoştinţe factuale care trebuie să fie însuşite. Ca exemple de cunoştinţe ce pot fi descoperite prin experienţă, deducţii logice şi reflecţie pot servi: urmările dominaţiei otomane în cultura românească; circuitul apei în natură; cîmpul lexical şi funcţionarea figurilor gramaticale sau retorice etc. Exemple care ilustrează cunoştinţele ce trebuie dobîndite de la alţii sînt: unităţile de măsură a densităţii; perioada de domnie a lui Ştefan cel Mare; cel mai înalt munte şi cea mai adîncă depresiune; autorul romanului ***Viaţa ca o pradă*** etc.

Existenţa a două categorii de bază: una formată din cunoştinţele construite activ, care rezultă din curiozitate, şi cealaltă – cunoştinţele dobîndite, însuşite printr-o manieră mai pasivă, are un impact important asupra educaţiei. Cunoştinţele ce rezultă în urma descoperirii sînt mult mai operaţionale: noi învăţăm descoperind ce înseamnă "rece" şi "fierbinte", cum se formulează un gînd, unde este localizat un oraş, ce fenomene au loc în societate etc., folosind mai apoi aceste concepte în viaţă şi activitatea curentă.

Care sînt avantajele şi dezavantajele învăţării prin descoperire?

Învăţarea prin descoperire individuală poate fi un proces lent: cîţi dintre noi ar fi în stare să descopere ecuaţia de gradul doi, structura atomului sau practicile budiste? Instituţia educaţiei se bazează pe faptul că o persoană în timpul vieţii nu poate redescoperi nici măcar o mică parte din cunoştinţele pe care generaţii de savanţi, cercetători şi artişti le-au dobîndit în timpul acitivităţii lor.

De altfel, prin descoperirea individuală, învăţarea devine vulnerabilă la variaţii extremiste idiosincratice, fapt ce i-a îngrijorat pe unii psihologi (inclusiv Lev Vîgotski), deoarece învăţarea prin descoperire, *neînsoţită* de un nivel educaţional suficient, poate duce la "concepte spontane" care, uneori, diferă în mod inacceptabil de "conceptele ştiinţifice". Drept rezultat obţinem o minte plină de inexactităţi şi prejudicii.

Pe de altă parte, abordarea predării ca un transfer pasiv al cunoştinţelor/informaţiilor, fără participarea activă a elevului, rămîne ineficientă pentru că aceştia învaţă cel mai bine atunci cînd este implicată curiozitatea lor. Dacă elevii memorizează informaţia fără a manifesta prea multă curiozitate şi fără a face legătură cu anumite cunoştinţe anterioare, aceasta, după Gardner, peste timp va deveni "*moartă*", detaşată de noţiunile orientative cu ajutorul cărora o persoană abordează problemele reale ale vieţii. Gardner aduce ca exemplu studenţii de la ştiinţele politice, care fiind întrebaţi despre candidatul pentru care ar vota, uită de pregătirea lor profesională şi reacţionează ca nişte persoane neavizate; sau elevii/studenţii care învaţă matematica şi nu pot selecta fenomene naturale ce s-ar înscrie în graficul funcţiei matematice; ori cei ce studiază chimia şi nu pot scoate o pată de pe haină etc. *Rezultatele nefundamentate pe cunoştinţe anterioare şi pe curiozitatea elevilor reprezintă o irosire a eforturilor de a educa, iar elevii nu sînt în stare să utilizeze ceea ce au învăţat.*

Cum am putea soluţiona această problemă?

Mulţi educatori/profesori au abordat problema combinării cunoştinţelor construite şi a celor "socialmente impuse" în baza principiului activismului în învăţămînt, încurajîndu-i pe elevi să-şi construiască

noile cunoştinţe în cadrul oferit de disciplinele academice. În această ordine de idei obiectele de studiu nu sînt concepute ca "depozite" în care sînt stocate informaţii statice, ci ca moduri de cunoaştere, căi de învăţare. Aceasta permite tratarea educaţiei pornind de la curiozitate, descoperire, care îi încurajează pe elevi să pună întrebări şi îi îndeamnă să gîndească în "structurile şi prin limbajul disciplinei". Fără îndoială, copiii au nevoie de un anumit volum de cunoştinţe pentru ca "*descoperirile*" lor să fie cu adevărat productive. Dacă înţelegerea înseamnă interpretarea noilor informaţii în lumina unor structuri ale cunoaşterii deja existente, atunci este important ca elevii să fie ajutaţi să dobîndească un nucleu de idei orientative din multiple domenii, adică "cunoştinţe despre lume", ca să poată percepe în mod adecvat un anume set de subiecte. Problema profesorilor care ţin să accentueze ponderea "cunoştinţelor despre lume" (ceea ce numim *cunoştinţe dobîndite în şcoală*) constă în evitarea implicării active a elevilor în procesul învăţării.

Predarea cunoştinţelor esenţiale despre lume trebuie realizată astfel încît să fie menţinută o învăţare activă. În acest sens, o metodă eficientă ar fi utilizarea cadrului Evocare/Realizarea sensului/Reflecţie, care:

– încurajează descoperirea activă şi sprijină elevii în folosirea "uneltelor" oferite de materiile de studiu pentru căutarea unor răspunsuri la întrebările lor;

– valorifică faptul că elevii posedă un bagaj de cunoştinţe suficiente pentru a aborda teme noi;

– prefigurează înţelegerea şi personalizează cunoştinţele, realizînd astfel preceptele teoriei învăţării constructiviste.

Teoria schemei a derivat din constructivism (prin anii 1970-1980), perioadă în care s-a produs o explozie a cercetărilor efectuate în domeniul psihologiei cognitive care s-au soldat cu numeroase rezultate în ceea ce priveşte teoretizarea procesului de învăţare, în general, cititul şi scrisul, în particular. Printre multiplele direcţii lansate, notabilă este cea a lui Richard Anderson şi a colaboratorilor săi care au stabilit un program de cercetare şi teoretizare denumit "teoria schemei", ce demonstrează importanţa atitudinii active a celui ce învaţă în construirea cunoştinţelor şi rolul cunoştinţelor (schemelor) deja acumulate în cadrul procesului respectiv. În baza rezultatelor la care au ajuns psihologii, adepţii acestei teorii au fundamentat dezvoltarea unor noi tehnici de predare care încurajează cercetarea activă a celui care învaţă. Printre acestea pot fi numite: modelul ***Evocare/ Realizarea sensului/Reflecţie*** (Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith, Charles Temple), strategiile: ***Ştiu/ Vreau să ştiu/Am învăţat*** (D.Ogle), ***Predarea complementară*** (Palincsar şi Brown), ***Chestionarea Autorului*** (Beck). Psihologia cognitivă a oferit fundamente teoretice şi ştiinţifice pentru mai multe metode didactice care erau deja folosite: ***Lectura / Discuţia Ghidată*** (Stauffer).

Învăţarea metacognitivă subliniază rolul activ al celui ce învaţă. În anii 1920 Ogden şi Richard au elaborat lucrarea ***The Meaning of Meaning***, aventurîndu-se să afirme că învăţarea nu este un proces static, ci unul activ în cadrul căruia subiectul dă sensuri proprii anumitor lucruri. Acest domeniu al ştiinţelor cognitive a adus noutăţi care confirmă cele expuse mai sus. Dacă procesul de construcţie a comprehensiunii este unul activ, atunci cel ce învaţă poate fi pregătit să realizeze activitatea de descoperire din ce în ce mai eficient. În mod tradiţional, şcolile au etalat în faţa elevilor *produsele gîndirii* (cunoştinţele cuprinse în volume şi cursuri), dar rareori au prezentat *procesul* care a dus la rezultatele date. Cum poate fi realizat acest lucru din moment ce gîndirea este un proces ascuns? În opinia lui Donald Graves, învăţarea elevilor să gîndească trebuie abordată ca o muncă de atelier. După Isabel Beck, învăţarea trebuie înţeleasă ca o ucenicie a cunoaşterii. Ambele poziţii au dus la determinarea rolului profesorului – cel de a prezenta modele de gîndire şi învăţare, în timp ce rolul elevilor constă în preluarea unui set de elemente procesuale şi strategice pe care le pot folosi în mod independent în construirea cunoştinţelor.

Teoriile învăţării analizate aici reflectă ideile de bază de care se conduc numeroşi educatori progresişti. Acestea, actualizate cu grijă şi inteligenţă cu ajutorul unor strategii ce derivă din ele, ar trebui să-l determine pe profesor să stabilească un program de instruire care ar permite o învăţare eficientă şi i-ar stimula pe elevi să dea dovadă de spirit de iniţiativă în ceea ce priveşte propria educaţie.

Aceste teorii sînt cuprinse în cele opt cursuri ale Programului "Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice", care au ca obiective formarea unor colective de elevi/studenţi activi pentru a le dezvolta abilităţi de buni cetăţeni. Aceste obiective reprezintă scopul eternelor căutări ale profesorilor din toată lumea.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Văideanu, G., *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Bucureşti, 1988.
2. Thomas, J., *Marile probleme ale educaţiei în lume,* Bucureşti, 1997.
3. Steele, J. L., Meredith, K. S., Temple, Ch., *Ghidul I-VIII, Proiectul L.S.D.G.C.*, 1998.
4. Resnick, L.B., Klopfer, L.E., Toward the Thinking Curriculum: Curent cognitive research, Alexandria, 1989.

Lectura împotrivă



Tatiana **CARTALEANU**

Printre numeroasele modalităţi de a realiza lectura interogativă a unui text literar, promovate de Proiectul "Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice", remarcăm una care mizează îndeosebi pe capacitatea de a citi printre rînduri, de a privi cu ochi scrutător firul narativ şi detaliile. La întrebările care "iau textul în răspăr" în lucrarea autorului nu există răspunsuri certe, însă procesul formulării lor va deveni pretext pentru o examinare mai atentă a pînzei epice, pentru racordarea situaţiilor descrise în literatură la experienţa de viaţă a elevilor-cititori. Autorii *ghidurilor L.S.D.G.C.* recomandă *lectura împotrivă* pentru a-i incita pe elevi "să formuleze întrebări ce provoacă presupuneri nescrise despre regulile ordinii sociale, de ex.: *Ne sugerează autorul că ar trebui să procedăm la fel? Credeţi că ar trebui?"* (***Ghidul IV***, pag.38). Dezvoltînd şi aprofundînd sugestiile din materialele-suport ale proiectului, am exersat tehnica în diferite circumstanţe cu elevi, studenţi şi profesori. Propunem în continuare cîteva repere pentru aplicarea ei.

Recurgînd la acest fel de a aborda textul literar, profesorul va atinge mai multe obiective formative şi atitudinale, printre care:

– lectura analitică a textului;
– explorarea şi interpretarea mesajului unui text;
– racordarea valorilor promovate de autor sau de unele personaje la propriul sistem de valori al cititorului;
– formularea opiniilor originale;
– alegerea rezonabilă între idei competitive;
– dezvoltarea imaginaţiei şi a spiritului creativ.

A priori, pornim la *lectura împotrivă* cu intenţia de a desface firul în patru şi de a exersa abilitatea examinării textului de pe poziţia cititorului *care vrea să le înţeleagă pe toate*.

Am exersat mai multe modalităţi de a realiza o asemenea activitate:

✓ se lucrează pe un text cunoscut de elevi, analizat anterior în clasă;
✓ se cercetează un text citit independent de elevi;
✓ se confruntă două texte apropiate ca subiect, motive sau două traduceri ale aceluiaşi text original;
✓ se audiază şi se examinează în această cheie texte produse de elevi.

Se lucrează pe un text cunoscut de elevi, analizat anterior în clasă

Pornind de la faptul că textul este cunoscut foarte bine, profesorul va apărea în rol de moderator care stimulează chestionarea reciprocă (în plen sau pe echipe). După studierea unui text, precum fragmentul ***La cireşe*** din ***Amintiri din copilărie***, întrebările pot fi:

– Cum ar fi procedat Nică, dacă vărul său Ion ar fi fost acasă?
– De ce copilul nu a cerut frumos cireşe de la mătuşa sa, ci s-a dus să fure?
– De ce mătuşa nu l-a lăsat să mănînce cireşe, dar i-a cerut să coboare din copac?
– Dacă mătuşa îl lăsa să se dea jos din copac şi să plece liniştit acasă, pierderile suferite de gospodăria sa ar fi fost mai mici?
– Ce s-ar fi schimbat în desfăşurarea evenimentelor, dacă nu mătuşa Mărioara, ci moş Vasile ar fi descoperit hoţul?
– Credeţi că, după o asemenea pedeapsă, băiatul nu va mai proceda astfel?

Reflecţia, scontată şi vizată în cadrul unei asemenea activităţi, se va solda firesc cu elaborarea unei lucrări de imaginaţie ghidată, inspirată din textul crengean sau concepută în parametrii stabiliţi de profesor. Elevii recurg cu plăcere la rescrierea textelor pentru care sînt modificate circumstanţele temporale (s-a dus nu la începutul verii, *aproape de Moşi*, ci la sfîrşitul verii, *aproape de Sfînta Maria)*; sau sînt inversaţi agenţii (Ion Mogorogea ar fi venit la vărul său să vadă dacă este acasă etc.).

Se cercetează un text citit independent de elevi

Toţi elevii cunosc textul basmului ***Scufiţa Roşie*** şi îl au în faţă. Dacă vom aplica tehnica pentru prima dată, profesorul va formula primele întrebări şi va veni în ajutorul elevilor ori de cîte ori se va cere un gînd nou pentru un nou şir de chestiuni. Dar, deoarece textul este cunoscut, se pot formula cîteva întrebări înainte de a începe lectura:

– De ce bunica trăia singură în pădure?
– De ce, dacă bunica era atît de bolnavă că nici nu se ridica din pat, nu s-a dus s-o viziteze mama fetiţei, ci a trimis copilul?
– De unde ştia lupul că Scufiţa Roşie poartă acest supranume?
– De unde ştia lupul că fetiţa umblă la şcoală?

Textul este împărţit în fragmente aproximativ egale ca mărime sau se citeşte pe alineate. După lectura fiecărui alineat se formulează întrebări, care

sînt înscrise în caiete, pentru a se răspunde la ele. Întrebările la care nu se oferă nici un răspuns pe parcurs vor fi notate pe tablă, pentru a le lua în discuție cînd se încheie lectura.

– De ce scufița este anume roşie?
– Dacă în locul fetiței ar fi fost un băiat, ce obiect de vestimentație ar fi fost distinctiv pentru el?
– Acest obiect ar fi fost tot roşu?
– Povestea şi-ar fi păstrat toate elementele şi semnificația, dacă scufița ar fi fost albă?
– Pentru o asemenea desfăşurare a basmului, este importantă vîrsta fetiței? Cîți ani credeți că are? Pe ce vă bazați?
– Cum se face că fetița, care nu o singură dată mergea la bunica prin pădure, nu se temea de lup?
– Cum te-ai fi aşteptat să procedeze lupul dacă fetița şi-ar fi continuat drumul prin pădure? Ar fi renunțat? Ar fi încercat s-o păcălească altfel?
– Cu ce ar fi păcălit lupul un băiețel?

Reflecția, în cazul în care realizarea sensului s-a desfăşurat prin lectura împotrivă, poate să solicite completarea basmului cu detalii importante, explicarea textuală a momentelor omise, formularea unor argumente proprii *pro* sau *contra* opțiunilor acestor personaje.

Se confruntă două texte apropiate ca subiect, motive sau două traduceri ale aceluiaşi text original

În continuare, vom examina paralel două variante ale basmului ***Scufița Roşie***: varianta fraților Grimm şi varianta lui Ch.Perrault.

Scufița Roşie

Era o fetiță adorabilă. Toți o iubeau, la toți le era dragă de cum o vedeau; dar cel mai mult ținea la dînsa bunicăsa, care nici nu mai ştia ce cadouri să-i facă nepoțelei sale iubite.

Odată bunica i-a dăruit o scufiță de catifea roşie şi atît de bine o prindea acea scufiță, încît fetița nu mai vroia să poarte altceva şi toți au început s-o numească Scufița Roşie.

Într-o zi mamă-sa îi spune: "Ei, Scufiță Roşie, ia această bucată de cozonac şi această sticlă cu vin şi du-i bunicii; ea este bolnavă şi slăbită, acestea o vor întrema. Ieşi din casă pînă mai e răcoare şi mergi cuminte, şi nu te abate din drum, ca să nu cazi şi să nu spargi sticla. Şi cînd vei ajunge la bunica, nu uita să-i dai binețe, nu să cotrobăieşti întîi prin toate ungherele ş-apoi să te apropii de bunica!"

– Aşa voi face, a zis Scufița Roşie.

Bunica trăia în pădure, cale de-o jumătate de oră de satul lor. Şi, de cum Scufița Roşie a intrat în pădure, s-a întîlnit cu lupul. Însă fetița nu ştia că lupul era o fiară de temut şi nu s-a speriat.

– Bună, Scufiță Roşie, a zis lupul.
– Îți mulțumesc, lupule.
– Încotro ai luat-o aşa devreme, Scufița Roşie?
– La bunica.
– Şi ce duci sub şorțuleț?
– O bucată de cozonac şi vin. Ieri mama a copt cozonac şi-i trimite bunicii, care e slabă şi bolnavă, ca s-o măgulească şi s-o întremeze.
– Scufiță Roşie, da unde trăieşte bunica ta?
– Mai încolo, în pădure, cam vreun sfert de oră de mers, sub trei stejari bătrîni; acolo e casa ei, iar împrejur e un gard de nuiele de alun. Acuma ai să ştii? a spus Scufița Roşie.

Iar lupul s-a gîndit în sinea lui: "Această fetiță, micuță şi fragedă, va fi pentru mine o gustare delicioasă, mai bună decît bătrîna; dar ar trebui să fac în aşa fel ca să le pap pe amîndouă."

Şi mergînd ei aşa prin pădure, lupul îi zice:

– Uită-te la floricelele acestea frumoase, care cresc în jur! Aşa-i că nici nu auzi păsările care cîntă? Mergi ca la şcoală, nici nu te uiți prin părți! Dar în pădure, de fapt, e foarte vesel!

Scufița Roşie s-a uitat în sus şi a văzut razele soarelui, care răzbăteau prin frunzişul copacilor, apoi s-a uitat în jos şi a văzut o mulțime de flori minunate şi atunci s-a gîndit: "Dacă i-aş aduce bunicii un mănunchi de floricele proaspete, asta ar bucura-o; doar e devreme şi voi reuşi să ajung la dînsa." A lăsat ea drumul şi a intrat în pădure să culeagă floricele. Rupea o floare, o ademenea alta şi mai frumoasă, şi ea se tot adîncea în pădure.

Iar lupul a rupt-o spre casa bunicii şi a bătut la uşă.

– Cine-i?
– Scufița Roşie, îți aduc cozonac şi vinişor, deschide-mi!
– Apasă pe clanță, a strigat bunica, sînt slabă şi nu mă pot ridica din pat.

Lupul a apăsat pe clanță, uşa s-a deschis şi el a intrat în casă; s-a repezit la patul bunicii şi a înghițit-o.

Apoi a îmbrăcat rochia bunicii şi scufia ei, s-a culcat în pat şi a tras perdelele.

Scufița Roşie între timp a adunat atîtea flori cîte putea duce, şi-a amintit de bunică-sa şi s-a îndreptat spre casa ei.

Ea s-a mirat foarte mult că uşa e deschisă vraişte şi, cînd a intrat în casă, totul i s-a părut straniu, încît s-a gîndit: "Ah, Doamne, de ce mi-i aşa de frică? Doar veneam întotdeauna cu plăcere la bunica!" Ea a intrat şi a spus:

– Bună dimineața!

Nici un răspuns.

S-a apropiat de patul bunicii, a tras perdelele şi a văzut: bunica stă culcată, cu scufia trasă pe nas, dar pare oarecum stranie.

– Bunicuțo, de ce ai urechile atît de mari?
– Ca să te aud mai bine.
– Bunicuțo, da ce mîini mari ai!
– Ca să te pot cuprinde mai uşor.
– Da de ce, bunicuțo, ai o gură atît de mare şi urîtă?
– Ca să te pot mînca!

Şi cum a zis acestea, a şi sărit de sub plapumă şi a înghițit-o pe sărmana Scufița Roşie.

Săturîndu-se astfel, lupul iarăşi s-a culcat în pat, a

adormit şi a început a horăi cît îl ţineau puterile.

Tocmai atunci un vînător trecea pe lîngă casa bunicii şi s-a gîndit: " De ce o fi horăind aşa bătrîna, nu i s-o fi întîmplat ceva?"

A intrat el în casă, s-a apropiat de pat şi a văzut că acolo stă lupul.

– Iată unde mi-erai, păcătosule bătrîn! a zis vînătorul. De mult te caut!

Şi ar fi vrut să-l împuşte cu arma, dar i-a venit în gînd că poate lupul a înghiţit-o pe bătrînă şi că ea încă ar putea fi salvată; de aceea n-a tras în lup, ci a luat foarfecele şi a început să-i spintece burta lupului care dormea.

A tăiat numai puţin că a şi zărit prin burta lupului o scufiţă roşie; a mai tăiat puţin şi sări de-acolo o fetiţă şi zise:

– Vai ce m-am speriat cînd am nimerit în burta întunecoasă a lupului!

Iar după Scufiţa Roşie a ieşit cu chiu-cu vai şi bunica, respirînd din greu.

Scufiţa Roşie a cărat mai multe pietre mari, pe care ei le-au pus în burta lupului şi i-au cusut tăietura; cînd s-a trezit, lupul a vrut să spele putina; dar pietrele din burtă l-au tras la pămînt. El a căzut şi a pierit.

Tustrei s-au bucurat: vînătorul imediat a jupuit blana lupului şi s-a dus cu ea acasă. Bunica a mîncat cozonac şi a băut vinul pe care i l-a adus Scufiţa Roşie, ceea ce a întremat-o definitiv. Iar Scufiţa Roşie s-a gîndit:" Mai mult niciodată n-am să cîrnesc din drum spre pădure şi n-am să nesocotesc sfaturile mamei".

Fraţii Grimm

Scufiţa Roşie

Trăia odată într-un sat o fetiţă, drăguţă cum nu era alta pe lume; mama o iubea la nebunie, iar bunica şi mai mult. Bătrînica i-a dăruit o scufiţă roşie, care i se potrivea atît de bine, încît toată lumea începu să-i zică fetiţei Scufiţa Roşie.

Într-o zi mama a copt turte şi i-a spus: "Du-te s-o vezi pe bunica — am auzit că e bolnavă. Poţi să-i duci o turtă şi o ulcică de unt". Scufiţa Roşie a pornit imediat la drum — s-a dus la bunica sa, care trăia în alt sat. Cînd mergea prin pădure, l-a întîlnit în cale pe cumătrul Lup, care ar fi avut poftă s-o mănînce, dar n-a îndrăznit, pentru că în pădure erau tăietori de lemne. El a întrebat-o încotro merge. Biata copilă, neştiind cît de periculos e să se oprească în drum ca să-l asculte pe lup, i-a răspuns: "Merg s-o vizitez pe bunica şi îi duc o turtă şi o ulcică de unt, trimise de mama." — "Şi departe trăieşte ea?" întrebă Lupul. — "Da, foarte", răspunse Scufiţa Roşie, "iată acolo, după moara pe care o vedeţi în depărtare — prima casă din sat." — "Ei, atunci", a spus Lupul, "merg şi eu s-o văd; eu voi lua calea aceasta, iar tu cealaltă, şi vom vedea cine ajunge primul".

Lupul alergă din răsputeri pe un drum mai scurt, iar fetiţa, mergînd pe o cărare mai lungă, se distra culegînd alune, alergînd după fluturi şi legînd buchete din florile care îi nimereau în cale.

Nu trecu mult timp şi Lupul se pomeni deja la uşa casei bunicii; toc-toc, bătu el. "Cine-i?" — "Nepoţica dumitale, Scufiţa Roşie, — spuse Lupul, schimbîndu-şi glasul — îţi aduce o turtă şi o ulcică de unt, pe care le trimite mama." Buna bunicuţă, simţindu-se nu tocmai bine, stătea în pat şi îi strigă: "Trage de clanţă şi zăvorul o să se deschidă!". Lupul a tras de clanţă şi zăvorul s-a deschis. El s-a aruncat asupra bătrînei şi a mîncat-o într-o clipită, căci flămînzea de trei zile. Apoi a încuiat uşa şi s-a culcat în aşternutul bunicii, aşteptînd-o pe Scufiţa Roşie, care bătu în curînd la uşă: toc-toc. "Cine-i?" Auzind glasul gros al Lupului, Scufiţa Roşie s-a speriat, dar, amintindu-şi că bunica are guturai, a răspuns: "Nepoţica dumitale, Scufiţa Roşie, îţi aduce o turtă şi o ulcică de unt, pe care le trimite mama." Înmuindu-şi puţin vocea, Lupul îi strigă: "Trage de clanţă şi zăvorul o să se deschidă!". Scufiţa Roşie trase de clanţă şi zăvorul se deschise. Văzînd-o cum intră, Lupul îi spuse, ascuns sub plapumă: "Pune pe ladă turta şi ulcica cu unt şi vino de te culcă lîngă mine." Scufiţa Roşie s-a dezbrăcat şi s-a culcat în aşternut, dar a fost cam mirată de înfăţişarea bunicii. "Bunico, ce mîini mari ai dumneata!" a spus ea. — "Ca să te cuprind mai bine, nepoţico!" — "Bunico, ce picioare mari ai!" — "Ca să alerg mai bine, copila mea!" — "Bunico, ce urechi mari ai!" — "Ca să aud mai bine, copila mea!" — "Bunico, ce ochi mari ai!" — "Ca să te văd mai bine, copila mea!" — "Bunico, ce dinţi mari ai!" — "Ca să te mănînc!" Şi, spunînd aceste cuvinte, Lupul cel rău s-a aruncat asupra Scufiţei Roşii şi a mîncat-o.

Ch.Perrault

– Comparaţi drumul pe care trebuie să-l parcurgă fetiţa într-un text şi în altul. Este vreo diferenţă?

– Cît de relevant este faptul că bunica trăia în pădure sau la marginea satului?

– Produsele pe care mama le trimite bunicii sînt diferite. De ce?

– Şiretlicul prin care lupul o abate din drum pe Scufiţa Roşie este diferit. În care dintre texte lupul apare mai viclean? De ce fetiţa se lasă păcălită?

– De ce, în povestea franceză, lupul nu îmbracă hainele bunicii? Este acesta un semn de aroganţă?

– De ce Scufiţa Roşie, care deja făcuse cunoştinţă cu lupul, nu-l recunoaşte?

– De ce în povestea lui Ch.Perrault lupul nu este pedepsit?

Examinarea paralelă a textelor va genera discuţii asupra modului în care este soluţionată problema pedepsirii răului. Lupul rămîne sătul şi nepedepsit, bunica şi Scufiţa Roşie cad jertfe ale tertipurilor sale. Discuţia se va axa pe modalitatea în care textele, atît de apropiate iniţial, exploatează motivul *qui pro quo*. În cadrul discuţiei, profesorul poate insista asupra unor sau altor momente din fiecare basm, îi poate diviza pe elevi în echipe, cerîndu-le unora să examineze punctele comune ale basmelor, iar altora - diferenţele. De asemenea, confruntarea celor două texte poate genera discuţia asupra necesităţii de a le spune copiilor asemenea basme crude.

Se audiază şi se examinează în această cheie texte produse de elevi

Lectura împotrivă a textelor produse de elevi poate fi concepută astfel:

toată clasa a produs lucrări narative de imaginaţie (bunăoară, în tehnica *presupunerea prin termeni);*

- elevul care se anunţă să-şi citească lucrarea acceptă să i se pună întrebări de detaliu, la care va avea sau nu răspunsuri, dar care îl vor ajuta să vadă punctele vulnerabile ale naraţiunii sale;
- toate întrebările adresate autorului vor fi consemnate, pentru a-l ajuta să-şi perfecteze lucrarea;
- lectura se face "din fotoliul autorului": elevul care citeşte ia loc în faţa clasei, pe un scaun special.

Să examinăm următoarea situaţie: elevilor li s-a cerut să producă un text narativ, la desfăşurarea căruia participă obligatoriu următoarele personaje şi obiecte:

– un băieţel;
– un căţeluş care e prieten cu băieţelul;
– o pereche de ghetuţe ale băieţelului;
– un vrăjitor.

Recomandăm să se proiecteze două lecturi ale textului: lectura cognitivă, pe care autorul o face pentru ca toţi ceilalţi să poată urmări elementele subiectului şi desfăşurarea evenimentelor, şi lectura împotrivă, în cadrul căreia textul va fi disociat şi interpretat.

La încheierea lecturii cognitive, trebuie să se lase timp, pentru ca toţi elevii să-şi noteze întrebările ce au apărut imediat. Pentru moment, ei pot solicita recitirea unui segment sau altuia. La primele exersări, pînă cînd tehnica le va deveni familiară, e posibil ca elevii să fie preocupaţi mai mult de evenimente şi mai puţin de subtilităţi şi detalii.

La cea de-a doua lectură, realizată pe fragmente, întrebările vor fi mai *fine,* ele vizînd doar alineatul care a fost citit sau raportarea situaţiei din acest alineat la textul precedent. Obiectivul unei atare analize nu poate fi decît unul conceput sub semnul bunăvoinţei, al intenţiei de a ajuta, de a sugera o soluţie, în nici un caz – de a-l face pe elev să se simtă incomod. La fel de importantă, ca şi îmbunătăţirea calitativă a textului, e păstrarea unui atmosfere de lucru, de colaborare, a desfăşurării unei lecţii din care învaţă toţi, nu doar cel care stă acum în fotoliul de scriitor. De aceea trebuie salutată dorinţa elevului de a citi - este un semn cert al convingerii că lucrarea sa va avea de cîştigat.

În drept să răspundă la întrebări este numai autorul textului, deoarece este singurul omniscient, unicul care ştie ce a intenţionat pentru personajele sale. Elevii trebuie să accepte şi să conştientizeze situaţia că fiecare a avut la dispoziţie aceiaşi 4 termeni obligatorii, dar şi libertatea de a improviza în baza lor orice situaţie de poveste, exploatînd motive cunoscute sau inventînd ceva original.

Examinarea împotrivă a unui text îi va ajuta autorului să-şi vadă lacunele, inadvertenţele, momentele în care trebuie să revină asupra detaliilor, îi va dezvolta competenţa comunicativă.

Bunăoară, textul de basm pe care l-a scris unul dintre elevi este următorul:

O întîmplare neobişnuită într-o zi obişnuită

Trăia odată într-o căsuţă albă în inima pădurii un băieţel, pe nume Franz. Tatăl său era pădurar şi ocrotea cerbii regelui, iar mama avea grijă de gospodărie. În ocolul de lîngă casă erau o mulţime de orătănii, capre, cai şi iepuri. Dar mica împărăţie a lui Franz se întindea în dosul casei, unde stăteau animale bolnave sau pui de jivine care şi-au pierdut părinţii. Toţi erau aduşi acasă de pădurar, iar fiul său îi îngrijea cum nu se poate mai bine. Iată că într-o dimineaţă de toamnă Franz a ieşit să-şi viziteze prietenii. Ca de obicei, îl însoţea tovarăşul său devotat — căţeluşul Click. De fapt, era un pui de lup, domesticit iarna trecută, dar oamenii care îl vedeau credeau că este cîine. Franz tocmai îl întreba pe puiul de cerb auriu dacă se simte mai bine astăzi, cînd o voce necunoscută, dar foarte caldă, i se adresă: "Spor la muncă, domnule veterinar!" Băiatul ridică fruntea şi întîlni ochii unui om cum nu mai văzuse înainte. Era un bărbat înalt şi slab, cu barbă căruntă, care îi acoperea jumătate de obraz, şi ochi verzi ca iarba de primăvară. Hainele sale bogate, de catifea albastră cu stele argintii, arătau că nu este o persoană simplă. "Mulţumesc", răspunse sfios Franz, "dar ce înseamnă veterinar?".

– Veterinarul, dragă Franz, este doctorul animalelor. Îţi place să îngrijeşti de ele, nu-i aşa?

– Da, domnule… dar cred că nu ştiu prea multe. Piciorul puiului de cerb nu se vindecă şi nu pot să-l ajut în nici un fel.

– Lasă-mă să vad, spuse omul.

Scoţînd din buzunar un beţişor subţire, atinse piciorul bolnav al puiului şi acesta bătu imediat din copită, gata să salte sănătos prin ocol. Fără să mai întrebe nimic, necunoscutul repetă procedura cu celelalte jivine bolnave. Franz îl privea cu gura deschisă.

– Dumneavoastră sînteţi vrăjitor, nu-i aşa? îndrăzni el, în sfîrşit.

– Da, rîse bărbatul, sînt vrăjitor. Nu cumva ţi s-a făcut frică?

– Ba deloc, vă mulţumesc pentru ajutor, răspunse Franz.

– De fapt, am venit aici pentru tine. Ştii doar că noi, vrăjitorii, ţinem la animale ca la fraţii noştri, şi de aceea regele nostru m-a trimis să-ţi mulţumesc pentru că ai grijă de ele. Cere-mi ce vrei, voi îndeplini dorinţa ta.

Băiatul căzu pe gînduri. O dorinţă… De cîte ori visase să întîlnească un vrăjitor în carne şi oase, şi pregătise zeci de dorinţe urgente… Dar acum nu-şi amintea de nici una.

– Aş vrea să…Vreau să devin vrăjitor, ca dumneavoastră, şi să lecuiesc toate animalele bolnave din pădure!

– Frumoasă dorință, Franz, zîmbi magul. Să văd ce pot face… Pentru un om născut printre oameni există o singură cale spre magie — să învețe. Eşti gata să studiezi mult şi din greu?

– Da, da, e tot ce îmi doresc!

– Atunci să mergem, voi vorbi cu părinții tăi despre şcoala de medicină din capitală.

– Dar, domnule…părinții mei nu pot să mă trimită la şcoală. Sîntem prea săraci. Chiar dacă vindem două capre şi plătim învățătura, nu am nici măcar o pereche de încălțări întregi.

– Eşti sigur? zîmbi şiret vrăjitorul. Lasă-mă să-ți văd ghetele.

Apoi atinse cu bețişorul pielea roasă a ghetuțelor. "De acum înainte, poți să nu mai porți grija încălțămintei. Papucii vor creşte o dată cu tine şi nu se vor mai rupe niciînd. Iar în fiecare duminică vei găsi sub călcîiul drept o monedă de argint. Acum poți învăța, Franz…"

După lectura cognitivă şi primele întrebări privind textul, elevul va purcede la lectura pe alineate şi colegii vor cerceta meticulos basmul. Acestea îi vor servi pentru îmbogățirea şi dezvoltarea narațiunii.

– Franz avea frați şi surori sau era singurul copil în familie?

– Dacă tatăl se ocupa numai de cerbii regelui, de ce îi aducea băiatului şi alte animale rănite?

– Ce rol are cățeluşul în această poveste?

– Ce proiecte îşi făceau părinții pentru viitorul fiului lor?

– Cînd are loc acțiunea?

– Unde se desfăşoară evenimentele?

– Ce rege l-a trimis pe vrăjitor?

– Franz ştia deja să citească şi să scrie?

– Cum vor reacționa părinții la această veste? etc.

Modalitățile de a concepe lectura împotrivă nu sînt în nici un caz singurele: atunci cînd tehnica îi va deveni familiară, îi va cuceri pe copii, profesorul, împreună cu elevii, va găsi alte noi forme de a pătrunde în miezul textului scris de autori sau de a-şi cizela propriile plăsmuiri literare. Atît timp cît dezghiocarea unui text literar contribuie la formarea unui cititor atent, reflexiv, nu trebuie să ne temem că vom strica farmecul pe care îl produce literatura, artă a cuvîntului.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

* Temple, Ch., Steele, J.L., Meredith, K.S., *Strategii suplimentare de promovare a gîndirii critice. Ghidul IV*, 1998.



Olga **COSOVAN**

Tehnicile lectură şi scriere pentru dezvoltarea gîndirii critice în investigație

Primul pas

Cum se face o investigație? O teză de an, o comunicare pentru o conferință? Avem cu toții soluții *clasice* pentru acest demers. Le au şi studenții, în virtutea experienței acumulate: cineva îți propune un subiect, eventual îți dă nişte sugestii, îți recomandă nişte surse, selectezi exemple, conspectezi literatura, scrii…

Îndemnul nostru este să nu ratăm oportunitatea de a forma abilități de muncă intelectuală, care şi devin ulterior abilități de investigație ştiințifică, la liceu, pentru ca absolventul acestuia, devenind student, să nu se simtă stresat în fața necesității de a scrie o lucrare ştiințifică. Planul de studii, la multe universități din republică, vizează formarea şi dezvoltarea abilităților de investigație prin cursul ***Bazele investigației*** sau ***Cercetologia.*** O disciplină specifică în acest sens este ***Bazele investigației lingvistice***, predată la Facultatea de Filologie a Universității Pedagogice "Ion Creangă*"*. Am încercat să reorientăm demersul didactic spre activități de training, mai ales că tocmai în acest semestru studenții scriu teze de curs la limba română modernă.

Argumentul pentru a experimenta gradul de aplicabilitate a tehnicilor *Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice* (L.S.D.G.C.) la disciplina numită a fost caracterul deschis al programei, care viza formarea unor abilități de lectură, discuție, scriere, prezentare a informației.

Am pornit de la convingerea fermă că nu aplicarea disparată, de la o ocazie la alta, a tehnicilor L.S.D.G.C., ci abordarea procesului în ansamblu - a celor 14 ore practice - ca un training de lectură şi scriere a textului ştiințific poate avea randamentul scontat. Acum doi ani, cînd Programul L.S.D.G.C. era doar la primul an de implementare

în Moldova, am structurat cursul pe tehnici de gîndire critică. Experimentarea ne-a permis să ne convingem de eficiența strategiei respective. Iată cum arată în linii generale aspectul practic al activității:

SUBIECTE	TEHNICI L.S.D.G.C.
Acumularea şi clasificarea materialului pentru tezele de an şi de licență.	Brainstorming Clustering Analiza trăsăturilor semantice Graficul T
Documentarea ştiințifică. Selectarea faptelor de limbă, sistematizarea lor.	Analiza trăsăturilor semantice Argumente pe cartele Reacția cititorului Jurnalul triplu
Tehnica aplicării metodelor moderne ale investigației lingvistice: Analiza semiotică. Analiza semantico-stilistică. Experimentul stilistic.	Cercetarea împărtăşită Secvențe contradictorii În căutarea autorului Freewriting
Aplicarea metodelor de analiză distributivă şi transformațională.	Brainstorming Brainwriting Brainskatching
Adunarea şi formularea tezelor prin metode moderne de activitate intelectuală.	Jig saw SINELG Gîndeşte – perechi – prezintă Secvențe contradictorii
Scrierea, redactarea şi susținerea tezelor de an şi de licență. Redactarea textului propriu-zis.	Interogarea multiprocesuală Cubul Agenda cu notițe paralele Maratonul de scriere Revizuirea circulară
Procedura susținerii tezelor.	Conferința Turul galeriei Argumente pe cartele Pînza discuției Colțuri

Desigur, o activitate de 80 de minute nu permite aplicarea eficientă, cu randament maxim, a tuturor tehnicilor enumerate. În doi ani de experimentare, ajungem la concluzia că, de fapt, o sesiune de training se poate centra pe o tehnică de bază, combinată cu o tehnică de evocare şi una de reflecție. La fel, credem că în acest caz trebuie să se activeze diferite inteligențe şi să se recurgă la lectură, scriere şi discuție (comunicare orală) în măsură echitabilă.

O combinare reuşită este *brainstorming + clustering + graficul T*, ca procedură de acumulare a ideilor referitoare la un subiect. Cum activitatea se desfăşoară în cercuri de filologi, studenți la anul II, fiecare avînd un subiect de investigație formulat de profesor sau cu ajutorul profesorului, brainstorming-ul se orientează spre analiza acelui subiect de lingvistică, iar întrebarea formulată pentru brainstorming este: *Cum se poate cerceta subiectul dat?*

Renunțînd pentru această sesiune la documentarea ştiințifică, punem în discuție subiectele pe care le au formulate studenții înşişi. Pentru eficiență, se trec pe fişe/cartele temele tezelor de an, iar studenții aleg subiectele asupra cărora ar fi interesați să discute. De exemplu: *Cum se poate cerceta descrierea actului comunicativ în opera lui Camil Petrescu?*

Lansarea liberă a ideilor, nu inventarierea cunoştințelor privind comunicarea este pasul cel mai important al activității. Ele vizează diverse aspecte ale problemei şi ale tehnicii de cercetare şi arată astfel:

- ✓ să se citească atent textele, remarcîndu-se caracteristicile actului comunicativ;
- ✓ să se elaboreze un algoritm pentru analiza actului comunicativ;
- ✓ să se analizeze paralel proza şi dramaturgia;
- ✓ să se analizeze diferite aspecte ale comunicării – nu numai comunicarea verbală, dar şi cea paraverbală şi nonverbală;
- ✓ să se confrunte mostrele de comunicare scrisă, realizate de unele personaje, cu textele ce descriu comunicarea orală;
- ✓ să se urmărească modalitatea de descriere a comunicării paraverbale;

✓ să se examineze semnele din toate sistemele prin care se comunică ceva;

✓ să se analizeze comunicarea aceluiaşi personaj în circumstanțe diferite.

Ideile acumulate se includ într-un cluster, rămînînd deschisă posibilitatea de a completa şi de a dezvolta alte idei din cele înscrise deja.

De exemplu, fasciculul de idei venite în procesul elaborării algoritmului de analiză a actului comunicativ ar putea arăta aşa:

- Personajele conlocutoare: Cine vorbeşte?
  Cui îi vorbeşte, cum i se adresează?
  Relațiile dintre personaje în contextul operei literare / în acest moment al textului.
- Starea de spirit a personajului vorbitor:
  intonația;
  utilizarea interjecțiilor;
  mişcările corporale;
  mimica etc.

Ideile acumulate astfel şi susținute de investigații pe text vor genera capitole şi paragrafe din viitoarea lucrare. Ceea ce se asimilează în asemenea sesiuni este modalitatea de acumulare a ideilor, pe care se va construi cercetarea propriu-zisă. În strategia dată, este nu mai puțin important ca ideile să fie supuse unei analize riguroase. Trierea ideilor se face prin confruntarea cu materia de limbă - textul artistic în cazul dat, articolele lexicografice sau hărțile dialectale etc. Pentru examinarea ideilor contradictorii recomandăm ca tehnică de lucru *graficul T*. De exemplu, una dintre ideile lansate în brainstorming poate să pară bivalentă după confruntarea cu materia de limbă acumulată, dar este totuşi interesantă.

Fred Vasilescu (în romanul ***Patul lui Procust***) comunică diferit cu personaje diferite: Emilia Răchitaru, Maria Mănescu (doamna T.)

argumente pro	argumente contra

La analiza afirmației, studenții formulează argumente şi contraargumente, aduc citate din text, pe care le analizează. Abia după o asemenea analiză afirmația este considerată plauzibilă sau este respinsă.

Nu mai puțin importantă pentru investigație, în momentul inițial, este definirea fără echivoc a termenilor, a conceptelor-cheie. Definirea termenilor de comunicare: *act comunicativ, receptor, emițător, canal, cod, mesaj, comunicare verbală, paraverbală, nonverbală*, pentru a se exclude ambiguitatea în utilizarea lor, se face în tehnica numită analiza trăsăturilor semantice. Analiza termenilor dintr-un domeniu se realizează prin compararea trăsăturilor a ceea ce e cunoscut deja cu informațiile noi. Rezultatul comparațiilor se reflectă într-un tabel construit conform următoarei cerințe: fiecare unitate de vocabular dispune de o linie orizontală, iar numărul liniilor verticale este dictat de numărul trăsăturilor semantice detectate.

Trăsătura semantică trebuie să aibă mai multe rubrici – cîte caracteristici sînt relevante pentru delimitarea noțiunilor.

Aplicînd această tehnică, studenții sînt obişnuiți a delimita şi a defini termenii de bază, pe care se va sprijini cercetarea lor.



Serghei **LÎSENCO**

Despre artă cu ajutorul spiritului critic

Omul şi societatea, disciplină studiată în clasa a XI-a, include şi capitolul *Artă*. Obiectivul de bază al disciplinei vizează facilitarea conştientizării filozofice a fenomenelor din lumea înconjurătoare, căutarea unui loc propriu în universul ideilor, crearea unui sistem de conexiuni. Din acest considerent, îmi doream ca elevii să mediteze, în primul rînd, asupra rolului pe care-l joacă arta în viața noastră şi asupra importanței ei. Astfel, s-a conturat tema lecției: *Necesitatea artei*, scopurile fiind următoarele: acumularea cunoştințelor despre existența mai multor puncte de vedere referitoare la menirea artei şi la nevoile umane pe care aceasta le satisface; dezvoltarea abilităților de a formula laconic şi de a argumenta ipotezele şi opiniile personale; conlucrarea la elaborarea unor idei noi; conştientizarea necesității unei atitudini tolerante față de diverse tipuri de artă.

Pentru atingerea obiectivelor propuse trebuia, în calitatea mea de profesor, să creez o atmosferă de studiu corespunzătoare şi să găsesc răspuns la întrebările: "Cum aş putea să suscit dorința elevilor de a medita asupra necesității artei? Ce-aş putea lua drept bază pentru a le dezvolta gîndirea de la cea intuitivă la cea argumentată?

Ce-ar putea să-i ajute să înţeleagă valoarea practică a lecţiei?". Încercările de a răspunde la aceste întrebări au constituit, probabil, cea mai dificilă etapă a procesului de planificare. Discuţia despre necesitatea artei trebuia să se axeze pe o operă concretă, accesibilă percepţiei şi, în acelaşi timp, deschisă diverselor interpretări. Trebuia să le ofer elevilor posibilitatea de a-şi dezvolta propria opinie, de a urca în raţionamentele lor pe o treaptă superioară. Am hotărît să apelez la piesa ***С войны*** interpretată de grupul rock "*Чайф*" şi la cîteva maxime despre artă din ***Enciclopedia aforismelor***.

Iată desfăşurarea lecţiei:

Etapa *Evocare* a început cu un schimb de păreri despre problemele discutate la lecţia precedentă: Prin ce se deosebesc lucrările lui Lev Tolstoi de cărţile semnate de Agatha Christie? Prin ce se deosebeşte muzica lui Mozart de rap-ul contemporan? Ce lucruri utile descoperă oamenii în operele de artă?

După ce au fost expuse trei-patru opinii, le-am propus elevilor să-şi exprime în scris părerile despre necesitatea artei. Foile au fost lipite cu scotch pe tablă astfel încît punctele de vedere asemănătoare au fost plasate împreună. Iată cîteva reflecţii: *"Dezvoltarea artei – dezvoltarea vieţii", "Necesitatea de a exprima sentimentele, dorinţele, aspiraţiile", "Exprimarea şi păstrarea îndelungată a sentimentelor şi, în final, dobîndirea experienţei de a se înţelege reciproc".*

Lucrul efectuat mi-a permis să pun următoarea întrebare: "Care va fi tema lecţiei noastre?". Opiniile elevilor demonstrau clar că discuţia se va focaliza asupra necesităţii artei, iar diversitatea de nuanţe a facilitat începutul discuţiei.

Etapa *Realizarea sensului* a fost deschisă cu audierea piesei ***С войны*** interpretată de grupul rock "*Чайф*". Am ales această piesă din mai multe motive: conversaţiile despre artă în cadrul şcolii vizează, în mod tradiţional, arta clasică care, uneori, le este străină elevilor. Reproducerea unei piese contemporane, destul de populară în rîndul tinerilor, trebuia să-i fascineze. Am presupus că aceasta va spori atenţia şi gîndirea acelor elevi care, după *Evocare*, au rămas încă pasivi. Audiind piesa, elevii au urmărit textul repartizat anterior şi au avut sarcina de a determina dacă acest cîntec corespunde criteriilor afişate pe tablă. Timp de trei minute elevii au lucrat individual, apoi au discutat în grupuri a cîte trei şi au anunţat rezultatul muncii lor. Această activitate a permis aprofundarea discuţiei despre necesitatea artei şi despre utilitatea ei pentru fiecare om. În timpul dialogului au fost enunţate, în general, opinii unilaterale provocate, în primul rînd, de nepregătirea elevilor de a vedea în operele artistice reflectarea unor emoţii sau sentimente. De aceea a fost necesar nu numai să incit elevii la discuţie, ci şi să le expun propriul punct de vedere în legătură cu piesa audiată. Aprofundarea temei am realizat-o cu ajutorul cugetărilor despre artă: elevii au primit cîte o foaie cu aforisme, propunîndu-li-se să-l aleagă pe cel care, după părerea lor, reflectă mai bine piesa audiată. După dezbaterea opiniilor în grupuri, fiecare echipă a prezentat aforismul selectat, argumentîndu-şi alegerea.

Trecerea la etapa *Reflecţie* care necesita nu doar o "gîndire aprinsă", ci şi o anumită dispoziţie emoţională, a constituit-o expunerea profesorului despre competiţia pictorilor (după motivele povestirii ***Competiţia*** de V.Veresaev). După aceasta, elevii au fost invitaţi să scrie timp de cinci minute un eseu care ar continua gîndul: *"Dacă arta n-ar fi existat, oamenii..."*. Iată cîteva rezultate*: "Dacă arta n-ar fi existat, oamenii n-ar învăţa să preţuiască ceea ce-i înconjoară. Arta îi face să fie atenţi şi să înţeleagă ce este important pentru ei*".

"Dacă arta n-ar fi existat, oamenii s-ar deosebi prea puţin de animale. Anume capacitatea de a crea ceea ce ar ajuta la descoperirea propriilor idei, exprimarea sentimentelor, împărtăşirea celor văzute şi auzite îl deosebeşte pe om de celelalte fiinţe. Fiecare dintre noi este capabil să lase o urmă posterităţii, generaţiilor următoare. Arta este eternă prin faptul că ne ajută să ne înţelegem unii pe alţii, dar şi să rămînem prin ceva veşnici".

"Dacă arta n-ar fi existat, oamenii n-ar fi în stare să înţeleagă multe lucruri importante din viaţă, sentimentele şi viziunile altora. Graţie artei, apar sentimente şi gînduri noi, o nouă percepţie a vieţii şi a tuturor aspectelor pe care le cuprinde. Oamenii încep să preţuiască ceea ce considerau anterior că nu merită atenţia lor, de exemplu: frumuseţea, dragostea, relaţiile dintre oameni".

După scrierea eseului a urmat o discuţie care a permis să concluzionăm la sfîrşitul lecţiei: ce-au aflat şi ce au învăţat elevii?

Pentru tema de acasă elevilor li s-a propus să mediteze la următoarele întrebări: *"De ce Bach, Shakespeare sau alţi maeştri renumiţi ai artei nu plac tuturor?" "De ce unele opere de artă dăinuie o eternitate, iar altele – doar cîteva săptămîni?".* Răspunsul trebuia să constituie un imbold pentru o lecţie despre cultura de masă şi cea elitară.

Activitatea la tema *Necesitatea artei* s-a desfăşurat pe parcursul a 80 de minute.

Aş vrea să aduc cîteva precizări importante. Aşteptările mele legate de utilizarea piesei: mulţi elevi au urmărit textul, fredonînd melodia. Această implicare emoţională a contribuit la participarea lor activă la discuţie. Operînd cu aforismele, interpretîndu-le şi argumentîndu-şi alegerea, elevilor li s-a solicitat exerciţii de o înaltă factură intelectuală. Astfel, ei au avut posibilitatea să compare părerile personale cu cele

ale unor scriitori, politicieni şi filozofi iluştri. Utilitatea acestui exerciţiu constă, de asemenea, şi în faptul că aforismele, graţie profunzimii, paradoxului şi originalităţii lor, i-au făcut pe elevi să-şi dezvolte mai rapid şi mai uşor propriile idei.

În concluzie, stimaţi colegi, vă adresez cîteva întrebări: Consideraţi că această lecţie a fost utilă? La etapa *Realizarea sensului,* am propus suficientă informaţie nouă? Care sînt propunerile dvs. de îmbunătăţire a ei?

Maxime utilizate la lecţie:

"Majoritatea oamenilor, consacrîndu-şi timpul unor ocupaţii banale, inutile şi, deseori, chiar imorale, adică, creînd şi citind cărţi, creînd şi admirînd pînze, creînd şi ascultînd piese teatrale şi concerte, sînt absolut convinşi că fac ceva util şi înălţător".

Lev Tolstoi
(scriitor rus, 1828-1910)

"Arta e ca natura. Dacă nu-i permiteţi să intre pe uşă, ea va intra pe geam".

Samuel Battler
(scriitor englez, filozof, teolog, 1835-1902)

"Arta nu se adresează niciodată mulţimii, ea vorbeşte unei singure persoane, în adîncile şi tăinuitele ascunzişuri ale sufletului său".

Maximilian Voloşin
(poet şi scriitor rus, 1877-1932)

"Arta este o reînnoire măreaţă accesibilă tuturor. Întrucît arta niciodată nu este dogmatică, ea nu se apără şi nu se îndreptăţeşte – puteţi s-o acceptaţi sau s-o respingeţi. Ea nu se impune celor care nu au nevoie de ea. Ea stimează orice fire, orice punct de vedere. Ea însă este încăpăţînată, capricioasă ca o rafală de vînt; ea alunecă şi se lasă prinsă, şi se atinge de inimile noastre doar în anumite clipe binecuvîntate".

John Galsworthy
(scriitor englez, 1867-1933)

"Arta este un mijloc puternic de remediere a imperfecţiunii omeneşti".

Theodor Dreiser
(scriitor american, 1871-1911)

"Arta este un surogat al vieţii, de aceea o iubesc cei care n-au reuşit în viaţă".

Vasilii Kliucevski
(istoric rus, 1841-1911)

"Arta este o oglindă care nu reflectă viaţa, ci pe cel care se uită în ea".

Oscar Wilde
(scriitor englez, 1856-1900)

"Arta este un mijloc prin care omul încearcă să glorifice viaţa, adică haosul, nebunia şi, în mare parte, răul".

Aldous Leonard Huxley
(scriitor şi eseist englez, 1894-1963)

Traducere: Victor Koroli



Diana **RAILEANU**

O lecţie de ştiinţe în clasa a II-a:

Mediile de viaţă ale animalelor

Obiectivele de referinţă:

- Completarea şi sistematizarea cunoştinţelor elevilor cu referire la mediile de viaţă ale animalelor

Formarea abilităţilor:

– de lucru cu manualul;
– de determinare a relaţiilor cauză–efect (adaptarea animalelor la condiţiile de viaţă);
– de argumentare a propriilor idei;
– Stimularea încrederii în forţele proprii şi a gîndirii în cadrul procesului de cunoaştere.

***Suport bibliografic*:**

- *Curriculum şcolar* cl. I-V, Chişinău, 1998.
- Z. Galben – Panciuc, *Ştiinţe,* manual cl. II, Chişinău, 1999.
- Z. Galben –Panciuc, *Ştiinţe, Ghid pentru învăţători* cl.I-V, Chişinău, 1999.

***Desfăşurarea lecţiei*:**

Faza *Evocare (15 min.)*

La începutul lecţiei învăţătorul împarte clasa în 4 grupuri a cîte 5-6 elevi, fiecăruia propunîndu-se să descrie pe un poster un animal din cele 4 propuse (cîrtiţa, lupul, ciocănitoarea, rechinul), avînd ca suport următoarele întrebări (scrise pe tablă):

1. Desenați animalul dat.
2. Unde trăiește?
3. Cum se deplasează?
4. De ce este importantă prezența lui în fauna lumii?

După 6 minute de lucru, un elev prezintă rezultatul muncii întregii echipe. Celelalte grupuri pot veni cu noi completări sau pot cere anumite argumente în susținerea ideilor expuse (posterele afișate se păstrează pe tot parcursul lecției).

Nu uitați! Pentru a facilita încadrarea în activitate a tuturor elevilor, este ales cîte un coordonator de echipă care va urmări ca fiecare membru să-şi expună ideile, părerea. La realizarea posterului pot lucra concomitent toți copiii (unii desenează, alții scriu etc.).

Faza *Realizarea sensului (25 min.)*

După prezentarea lucrărilor, avînd ca suport posterele expuse şi fiind ghidați de profesor, copiii determină mediile de viață caracteristice regnului animal şi numesc cîțiva reprezentanți din fiecare mediu.

În continuare urmează un joc, *o aventură,* ce facilitează înțelegerea de către copii a relațiilor cauză-efect (modificările din structura corpului ca rezultat al adaptării la diferite condiții de viață).

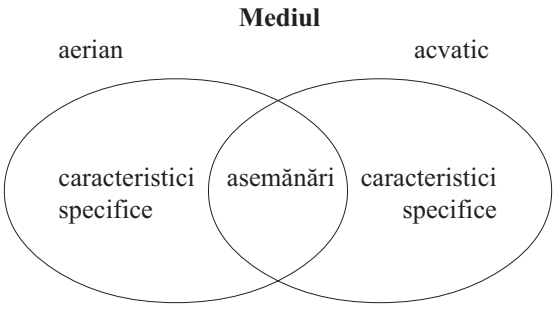
Elevii primesc cîte o fişă pe care sînt scrise cîteva noțiuni (de ex.: *sol, scorbură, cioc, aripă, apă, omidă etc.*). Învățătorul numeşte un elev care va juca rolul unui *animal (cîine, leu, ...*). El va trece pe la fiecare coleg şi-şi va alege fişele cu noțiuni specifice animalului dat. Deținătorul fişei trebuie să argumenteze alegerea făcută (de ex.: a ales ***coadă*** pentru că leul cu ajutorul cozii …), iar elevul ce joacă rolul unui animal – va explica neutilizarea anumitor fişe. Activitatea este reluată de 3-4 ori, elevii făcînd schimb de fişe. Ideile cele mai originale sînt introduse pe postere.

În următoarele 5- 6 minute elevii sînt rugați să citească textul din manual la tema respectivă şi să indice, prin subliniere, informația nouă, trecînd-o ulterior pe postere.

Faza *Reflecție (10 min.)*

Elevilor li se propune (lucrînd în perechi) să compare cu ajutorul ***diagramei Venn*** două medii de viață la alegere.

Diagrama Venn



Ca temă pentru acasă elevii vor avea scrierea unui mic eseu: *"Ce s-ar întîmpla dacă ar dispărea un mediu de viață?"*

Reflecții despre training-ul "Inițiere în metodologia L.S.D.G.C."



Maria **VLEJU**

Trăim într-o lume ce se schimbă mereu. Ea cere cu insistență idei şi fapte noi. În avangarda transformărilor este şcoala, profesorul, elevul, iar prin ei – întreaga societate. De aceea se impune o nouă abordare a procesului educațional, o nouă viziune asupra raportului profesor-elev, elev-elev, şcoală-comunitate etc.

Savanții-pedagogi şi profesorii-practicieni sînt în căutare de noi modalități de lucru care să contribuie la producerea unor schimbări calitative, iar prin ele – la ajustarea învățămîntului din Republica Moldova la nivelul celui din țările dezvoltate.

În vara anului trecut profesorii din învățămîntul preuniversitar din Republica Moldova, în special cei din ciclul gimnazial, au beneficiat de cursuri de perfecționare axate pe problemele proiectării, implementării, dezvoltării şi evaluării curriculumului gimnazial. Respectivele cursuri au fost oportune şi utile mai ales în ceea ce priveşte proiectarea didactică, ea fiind prima procedură importantă pe care o realizează cadrele didactice la începutul anului şcolar şi de care depinde succesul unui demers didactic calitativ. La cursurile din vară s-a pus accentul pe abilitățile de proiectare de lungă durată, de scurtă durată şi curentă.

Curriculumul presupune însă şi alte momente nu mai puțin importante, acesta fiind un program educațional integral care include nu doar capacitatea profesorului de a elabora o proiectare didactică bună. O componentă a curriculumului

şcolar este şi metodologia instruirii care se referă la ceea ce profesorul şi elevii întreprind împreună, în comun pentru producerea schimbărilor dorite în comportamentul celor educaţi.

Cele doar 6 zile de perfecţionare nu au permis profesorilor să se înarmeze şi cu o nouă metodologie a instruirii, una netradiţională, care să le ofere posibilitatea de a-l transforma pe elev din *obiect* în *subiect* al învăţării, aşa cum urmăreşte curriculumul. Tocmai de aceea tot mai mulţi profesori îşi exprimă dorinţa de a participa la cursuri, stagii, training-uri interactive, în special la cele oferite de Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

De o solicitare deosebită se bucură Programul "Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice" care oferă training-ul "Iniţiere în metodologia L.S.D.G.C.", pe parcursul căruia cursanţii învaţă să aplice la disciplinele predate un set din 15-18 tehnici interactive care dezvoltă gîndirea critică a elevilor prin lectură şi scriere. Prezentarea tehnicilor are loc în timpul unor lecţii-model, astfel încît cursanţii "gustă" din metodele netradiţionale "pe viu", fiind chiar ei în rolul de elevi. Fiecare lecţie-model este riguros analizată (debrifată) din perspectiva elevului şi cea a profesorului, cursanţii fiind familiarizaţi cu avantajele/dezavantajele metodelor utilizate, modalităţilor de aplicare şi celor de ajustare la o disciplină sau alta.

Din evaluările finale ale cursanţilor desprindem astfel de autoaprecieri: *"Am început să înţeleg care este rolul profesorului în dezvoltarea gîndirii critice a elevilor – cel de moderator şi dirijor al procesului de învăţare"; "Am văzut "pe viu" utilitatea aplicării tehnicilor interactive. Acum ştiu ce şi cum trebuie să fac ca elevii mei să fie motivaţi pentru o învăţare activă"; "Deţin deja un instrumentar – tehnicile L.S.D.G.C. – care mă va ajuta să le ofer elevilor mei posibilitatea de a fi mai creativi, mai cooperanţi, mai comunicativi, mai descurcăreţi şi mai independenţi – ceea ce mi-a lipsit mie la vîrsta lor"; "Am devenit mai tolerantă şi am înţeles că trebuie să respect dreptul elevului la greşeală, să nu-l penalizez pentru anumite idei "năstruşnice" şi să-l încurajez să-şi expună propria opinie".*

Eseul unui cursant din Costuleni, Ungheni vreau să-l prezint integral (cu părere de rău, este anonim): *"Dacă la orele mele aş dezvolta gîndirea critică, atunci aş fi sigur de eficienţa muncii mele. Nu este oare o plăcere să realizezi obiectivele lecţiei, reieşind din componentele triadei: a şti, a face, a fi? Cred că scopurile componentei "a fi" ţin de gîndirea critică. Dacă aş reuşi să dezvolt gîndirea critică a elevilor mei, aş creşte viitori parlamentari, guvernanţi care să poată soluţiona corect toate problemele".*

Un alt cursant afirmă: *"... dacă toţi profesorii din şcoală ar dezvolta gîndirea critică, am forma o generaţie mult mai responsabilă şi mai creativă... Dacă aş dezvolta gîndirea critică, aş avea cele mai interesante lecţii, elevii şi-ar apropia materia de studiu, ar fi capabili să producă idei, să examineze diferite situaţii şi să ofere soluţii juste, ar putea construi sisteme de argumente "pro" sau "contra", şi-ar forma o atitudine...".*

O interpretare originală a nevoii de a gîndi critic o desprindem din eseul dnei Diana Olihova, director adjunct al Liceului–gimnaziu "Svetoci": *"Родители любят своих детей тревожной и снисходительной любовью. И поэтому стараются оградить их от возможных ошибок, выбрать за них чем им нужно заниматься, тем самым превращая их в пассивных созерцателей того что происходит вокруг и с ними самими. А потом, через несколько лет удивляются почему они (их дети) не в состоянии сделать выбор, постоянно ноют и жалуются и вместо надежной опоры в старости родители получают "вечных детей".*

Ребенок станет личностью тогда когда сам научится набивать себе шишки, когда сам выберет то что ему интересно, пусть это и не совпадает с мнением родителей, тогда этот ребенок станет надежной опорой родителей."

Training-ul de iniţiere în metodologia L.S.D.G.C înseamnă nu doar implicarea cursanţilor în lecţiile-model şi însuşirea tehnicilor respective. La finele training-ului cursanţii oferă lecţii sau secvenţe de lecţii la disciplinele predate cu utilizarea tehnicilor învăţate. Nu o singură dată ei ne-au surprins prin prezentări foarte reuşite ceea ce denotă o fidelitate meseriei profesate şi o receptivitate deosebită la tot ce e nou şi util. Amintim aici lecţia de ştiinţe în clasa a II-a prezentată de dna Nina Vîntu, învăţătoare la şcoala medie din s.Ghiliceni, jud.Bălţi, care a izbutit să adapteze într-un mod creativ şi original metoda SINELG (vezi descrierea tehnicii în *"Didactica Pro..."*, nr.3 noiembrie, 2000). De o fineţe şi o eleganţă aparte a fost lecţia de artă plastică, prezentată de profesoarele de la liceul din s. Mereni, jud. Chişinău care, utilizînd tehnica Gîndeşte - Perechi – Prezintă, au reuşit în aşa măsură să-i provoace pe participanţi la colaborare încît au încercat să deseneze chiar şi cei "mai puţin talentaţi". Profesorul de cultură fizică din acelaşi liceu ne-a demonstrat că şi o lecţie de cultură fizică, dacă sînt aplicate cu multă măiestrie brainstorming-ul şi mozaicul, oferă largi posibilităţi de dezvoltare a gîndirii critice. Iar profesorii de la Liceul "P.Zadnipru" din Chişinău au creat o "sculptură vie" a gîndirii critice care ne-a încîntat pe toţi prin originalitate.

Celor interesaţi de Programul "Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice" le amintim că la C.E.PRO DIDACTICA puteţi găsi casete video cu prezentări ale participanţilor la training-ul "Iniţiere în metodologia L.S.D.G.C.".

Contăm şi în continuare pe o colaborare strînsă între C.E. PRO DIDACTICA şi profesorii din republică.

Ignoranţii să înveţe, iar celor ştiutori să le facă plăcere reamintindu-şi.

A. Pope



Manualele alternative



Sorin **CRISTEA**

Manualele alternative constituie o variantă specifică de proiectare pedagogică a conţinuturilor instruirii, organizate ca oferte de învăţare diferenţiată, adresate elevilor în cadrul unui anumit sistem şi proces de învăţământ, determinat la nivel social-istoric.

Elaborarea manualelor alternative presupune existenţa unor: a) decizii de politică a educaţiei, stabilite de factorii manageriali implicaţi în conducerea sistemului şi a procesului de învăţământ; b) programe şcolare proiectate *curricular* prin intermediul unor structuri deschise, adaptabile la diferite forme de învăţare şi (auto)învăţare realizabile de elevi pe fondul unor *obiective generale şi specifice* şi a unor conţinuturi de bază, *unitare, comune*.

Problematica specifică manualelor alternative trebuie raportată la *problematica generală* a manualelor şcolare în calitatea acestora de instrumente accesibile elevului, ca *formă* ("carte de mînă" – care poate fi mînuită), *conţinut* (stabilit "pe discipline, axate pe un program prezentat pe lecţii") şi *metodologie* ("cu ilustraţii, reguli, exemple, exerciţii şi cîteodată corecţii") – vezi ***Dicţionar de pedagogie***, 1996, pag.187).

Manualele şcolare constituie *documentele oficiale* "care concentrează esenţialul cunoştinţelor referitoare la un domeniu dat, fiind elaborate conform cerinţelor programelor şcolare definite la nivel naţional sau regional" (***Dictionnaire enciclopédique de l'éducation et de la formation***, 1998, pag.666). Ele au ca *scop fundamental* (sau *obiectiv general*) *facilitarea* activităţii de învăţare realizabilă de elev în afara clasei, dar şi în clasă, în afara şcolii, dar şi în mediul şcolar. Prin *facilitarea activităţii de învăţare*, avem în vedere eficientizarea tuturor acţiunilor iniţiate de elevi pentru însuşirea cunoştinţelor de *bază* (informaţii logice, strategii cognitive) şi formarea-dezvoltarea *capacităţilor de bază* (aptitudini – atitudini generale şi specifice) conform *obiectivelor specifice* programei şcolare, într-o perspectivă imediată şi pe termen lung, în sens disciplinar dar şi interdisciplinar.

Caracteristicile generale ale manualelor şcolare evidenţiază calitatea acestora de: a) "*suport* al programei dacă nu unic, cel puţin privilegiat"; b) *instrument* principal de învăţare, necesar în mod special elevului; c) *model de structurare a conţinutului*; d) "*vector* de ideologie şi cultură", e) *produs editorial* aflat în continuă evoluţie tehnologică şi socială (inclusiv pe piaţa cererii şi a ofertei) – idem, vezi pag. 666-667.

Calitatea manualelor şcolare depinde, în mod obiectiv, de calitatea programelor şcolare realizate în raport de structura de organizare a planului de învăţământ şi a anului şcolar. Construcţia curriculară a *programelor şcolare* favorizează procesul de elaborare a *manualelor şcolare* în măsura în care asigură: a) precizarea clară a *obiectivelor generale şi specifice*

ale disciplinei respective şi a *conținuturilor fundamentale* corespunzătoare acestora, aflate în concordanță cu idealul educației propriu modelului cultural al societății informatizate (vezi *idealul personalității autonome şi creative*); b) evidențierea corelațiilor optime dintre *cunoştințe* şi *capacități*, dintre informațiile ştiințifice selecționate şi efectele psihologice angajate pe termen scurt, mediu, lung; c) sugerarea soluțiilor strategice posibile, în termeni de operaționalizare a obiectivelor şi de adoptare a unor metode de *predare-învățare-evaluare* eficiente, realizabile în contexte pedagogice diferite (clase/elevi cu *niveluri* şcolare, sociale, psihologice *diferite* într-un anumit moment al evoluției lor). Asemenea programe şcolare asigură autorilor de manuale şcolare premisele necesare pentru structurarea, esențializarea şi concretizarea corectă (logică şi *pedagogică*) a conținuturilor instruirii pe fondul valorificării depline a potențialului psihosocial propriu fiecărei vîrste şcolare şi psihologice.

Promovarea manualelor alternative răspunde unui proces mai larg de dezvoltare a acestui "produs editorial" care se adaptează la o multitudine de evoluții: a) *pedagogice* (restructurarea concepțiilor didactice – vezi paradigma *curriculumului*); b) *metodologice* (reorganizarea discursului didactic pe secvențe programate – *liniar*, *concentric*, *modular* – inclusiv în limbaj informațional); c) *sociale* (expansiunea cererilor şi a ofertelor, pe fondul democratizării educației în sensul valorilor educației permanente şi ale autoeducației). Ca "instrument de învățare", rezervat inițial exclusiv elevului, manualul şcolar devine din ce în ce mai complex, valorificînd numeroase *suporturi* (*tipografice*/fişe, scheme grafice, imagini colorate; *audiovizuale*/televiziune, video; informaționale/CD-ROM…). În acest context, critica *manualelor tradiționale* – concepute exclusiv pentru dirijarea unidirecționată a activității de învățare a elevului – este asociată cu tendința reproiectării acestora prin intermediul unor formule alternative, tendință lansată inițial în mod spontan, preluată ulterior chiar în sens oficial, la nivel de politică a educației. Pot fi sesizate cel puțin trei *formule alternative*, unele fiind exersate chiar de mai multe decenii.

O primă *alternativă* semnalată este cea a "*manualului pentru profesor* care conține explicații referitoare la maniera de aplicare a metodei preconizată de autorul *manualului pentru elevi*". *Manualul pentru profesor*, cunoscut şi sub numele de *metodica predării* (limbii române, matematicii etc. – propusă pe trepte şcolare) constituie uneori chiar "un mic tratat de pedagogie anexat la versiunea manualului pentru elevi" (***Dictionnaire de pédagogie***, 1996, pag. 189).

O a doua *alternativă* semnalată este cea dezvoltată pe fondul apariției "unor opere de explicare pedagogică" – numite astăzi *materiale curriculare*, anexe şi conexe – rezervate elevului ca resurse de învățare suplimentară. Abundența acestor materiale curriculare, susținute şi în limbaj informatic, mai ales pentru realizarea unor sarcini aplicative (rezolvări de probleme, analize de texte, compoziții, probe de evaluare, eseuri etc.) nu poate anula însă valoarea manualului şcolar în calitatea sa de instrument de bază pentru facilitarea activității de învățare independentă a elevului.

O a treia *alternativă*, semnalată cu mai multă insistență în ultimii ani, este cea rezultată de nevoia de a extinde "panoplia instrumentelor pedagogice la care poate apela un profesor" dincolo de varianta manualului unic şi relativ stabil de-a lungul unui ciclu complet de instruire.

Diversificarea *formelor* de proiectare a manualelor şcolare, avînd ca rezultat apariția *manualelor alternative*, instrumente de învățare mai bine adaptate la o multitudine de *condiții* (pedagogice, tehnologice, culturale, economice şi chiar politice) şi de *suporturi* (tipografice, audiovizuale, informaționale) solicită în şi mai mare măsură "structurarea şi fixarea riguroasă a cunoştințelor dezvoltate într-o lume unde fiecare este supus la un bombardament de informații rapide şi fărîmițate" (***Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation***, 1998, pag. 669).

Prin suplimentarea ofertelor metodologice de stimulare a învățării, manualele alternative asigură, în mai mare măsură, valorificarea: a) relațiilor de complementaritate cu alte manuale curriculare (anexe şi conexe) şi cu noile tehnologii informaționale; b) raporturilor de colaborare cu familia şi comunitatea educativă locală (implicate în alegerea unei variante de manual alternativ); c) evaluărilor periodice realizate în condiții de competitivitate şi comparabilitate (cu un alt manual alternativ).

Logica proiectării pedagogice a manualelor alternative corespunde celei operabile la nivelul manualului şcolar, în general, considerat "instrumentul de muncă individual cel mai eficient, cu utilizarea cea mai simplă şi cea mai puțin costisitoare" (*Ibidem*). Importantă devine construcția programelor şcolare, deschisă în direcția unor *alternative* care proiectează modalitățile diferite de învățare şi autoînvățare oferite elevului pe fondul unor obiective generale şi specifice şi a unor conținuturi de bază, *unitare, comune*. Manualele alternative *nu vizează obiectivele generale şi specifice* şi nici *conținuturile* (*ştiințifice prelucrate pedagogic*) corespunzătoare acestora – ele sînt unice, nealternative, stabile din punct de vedere epistemologic şi etic. *Alternative* sînt metodele (căile) de învățare şi de evaluare oferite elevului pe fondul unor *obiective* şi *conținuturi fundamentale comune*, operaționalizabile în mod diferit în contexte şi situații con-

crete aflate în continuă schimbare.

Conceptul de *alternativă* defineşte "posibilitatea sau necesitatea de a alege între *două* soluţii, între *două* situaţii etc.", echivalente valoric (*vezi* ***Dicţionar Enciclopedic Ilustrat,*** 1999, pag. 44, subl. ns.). Această axiomă este valabilă şi în cazul manualelor alternative. Nerespectarea ei (prin avansarea mai multor variante de manuale, cu conţinuturi diferite?!…) este inacceptabilă din perspectivă pedagogică şi epistemologică.

Din perspectivă pedagogică, manualele alternative trebuie să ofere două căi de învăţare orientate în direcţia atingerii unor obiective comune prin intermediul unor conţinuturi comune, consacrate ştiinţific, prelucrate pedagogic, adaptate la psihologia elevului. Alternativele pot viza *formele* de *organizare* a învăţării (prin *acţiune, imagine, simbol*), de *explorare* a acesteia (prin *activizare, menţinere, direcţionare*), de *gradare* a sarcinilor în succesiune optimă (de tip: *liniar, concentric, modular*), de *evaluare* a rezultatelor în termeni de *produs* dar şi de *proces* (vezi Bruner, Jerome, S., 1970, pag. 53-69, 87-89).

Din perspectivă epistemologică, orice manual şcolar sau universitar (inclusiv cel proiectat în variantă alternativă) "exprimă conţinutul teoriei acceptate, ilustrează numeroase sau toate aplicaţiile ei reuşite", fundamentate pe realizări ştiinţifice exemplare indiscutabile, recunoscute de întreaga comunitate ştiinţifică "drept bază a practicii ei" într-o perioadă de timp determinată (vezi Kuhn, Thomas, S., ***Structura revoluţiei ştiinţifice***, Editura Humanitas, Bucureşti, 1999, pag. 74).

În concluzie, *manualele şcolare* alternative reprezintă conţinuturile instruirii din perspectiva elevului, conform programelor şcolare unice, care definesc *obiectivele* dar şi *cunoştinţele* şi *capacităţile fundamentale* (corespunzătoare acestora) *comune*, valorificabile prin intermediul unor *metode diferite* de (auto)învăţare – (auto)evaluare, *echivalente* pedagogic, adaptabile la condiţii şi situaţii şcolare şi psihosociale *deschise*, aflate în continuă schimbare.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bruner, Jerome, S., *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970.
2. *Dictionnaire de pédagogie*, Larousse Bordas, Paris, 1996,1987.
3. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Editions Nathans, Paris, 1998.
4. *Dicţionar Enciclopedic Ilustrat*, Editura Cartier, Chişinău, 1999.
5. Kuhn, Thomas, S., *Structura revoluţiei ştiinţifice*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1999.

Summary

The current edition of the review focuses on the issues of handbooks: theoretical aspects of handbook's main function and also some practical aspects of their use (quality, design, prices etc.) and their importance in the educational process. In their articles our authors try to elucidate different aspects of this complex problem.

The column "Curriculum Vitae" offers a presentation of the "SIEDO" Program in Moldova. In the column "Quo vadis" the reader will find an interesting presentation of some questionnaires undertaken in order to know the points of view of free-hand users of handbooks: pupil and teachers. Also here you could read a "stenography" of a recent round table concerning to the main problems of handbooks. We now present you with an interview with Mrs. L. Stepan and Mr. E. Coroi – both of them in direct contact with the reality of this issue. In the column "Evenimente C.E.P.D." you will find some information about recent events in Pro Didactica. In the column "Ponderosa Vox" the reader can find a great article presented by the international expert - Xavier Roegiers (Belgium). The column "Mapamond Pedagogic" begins with an interesting article about the industry of handbooks in South Korea. The column "Ex cathedra" opens with an article written by V. Goras-Postica concerning the relationship between syllabuses and handbooks. Also, the reader will find some ideas about a new generation of history and chemistry handbooks, etc. The column "Docendo Discimus" offers the different points of view of many teachers concerning the handbooks. In the new column "Development of Critical Thinking" we present information about the concepts of critical thinking, theoretical principles of this and some practical application. In the column "Dictionar" the reader will find an exhaustive explanation of the term "alternative handbook".

Summary

Autorii noştri

Ţinem să le mulţumim tuturor celor care au colaborat:

BUJOR Ala – profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova.

CARTALEANU Tatiana – doctor în filologie, conferenţiar, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

COJOCARU Constantin – profesor de limba şi literatura română, Liceul Teoretic "M.Eminescu", Edineţ.

CERBUŞCĂ Pavel – doctor în pedagogie, director adjunct al Liceului Teoretic "Gaudeamus", Chişinău.

CHO Nan-Sim – doctor, director general al Institutului Coreean de Curriculum şi Evaluare.

COSOVAN Olga – doctor în filologie, conferenţiar, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

CREŢU Nicolae – doctorand, coordonator de program la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

CRISTEA Nadia – doctorandă, redactor-şef al revistei "*Didactica Pro…"*.

CRISTEA Sorin – conferenţiar universitar, doctor, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea Bucureşti.

DANDARA Otilia – doctor în pedagogie, lector superior, Universitatea de Stat din Moldova, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

DAVID Rodica – bibliotecară la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

GAVRILIŢĂ Galina – şef-adjunct al Direcţiei Principale Învăţământ Preşcolar, Primar, Gimnazial şi Liceal a Ministerului Educaţiei şi Ştiinţei, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

GERARD François-Marie – director adjunct al Biroului de Inginerie în Educaţie şi în Formare, Belgia.

GORAŞ-POSTICĂ Viorica – doctorandă, coordonator de program la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

GROSU Alvina – doctorandă, lector, Universitatea de Stat din Moldova.

IACUBIŢCHI Tatiana – profesoară de fizică, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

LECA Corina – coordonator al Programului "Street Law".

LÎSENCO Serghei – profesor de istorie, Şcoala de Cultură Generală din Criuleni, grad didactic I.

LUNGU Valentina - director al şcolii-grădiniţă nr. 102, grad didactic superior, metodist coordonator al Programului "Pas cu Pas".

POVAR Igor – profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova, doctor habilitat în ştiinţe chimice, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

RAILEANU Diana – învăţătoare, grad didactic II, şcoala-grădiniţă nr.152, Centrul Educaţional Didactic "Pas cu Pas".

ROEGIERS Xavier – director al Biroului de Inginerie în Educaţie şi în Formare, Belgia.

SCUTARU Adela – doctor în filologie, director executiv la *Junior Achievement* Moldova, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

VASILIEV Maria – doctor în pedagogie, Universitatea de Stat din Tiraspol.

VLEJU Maria - profesoară de istorie, grad didactic I, director al şcolii-internat nr.1 din Chişinău.