Didactica Pro...
Revistă de teorie şi practică educaţională
a C.E. PRO DIDACTICA
Nr.1(5), februarie, 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**

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

Adresa redacţiei:
str. Armenească, 13, Chişinău 2012, Republica Moldova
Tel.: 541994, 542556, 542977
Fax: 544199
E-Mail: prodidactica@cepd.soros.md

© *Copyright* Centrul Educaţional PRO DIDACTICA

Nadia Cristea
Argument 3

CURRICULUM VITAE
Cornelia Cincilei
"Pas cu Pas" 4

RUBICON MANAGERIAL
Gheorghe Gîrneț
Centralizare sau autonomie? 7
Tudor Cojocaru
Instituționalizarea învățământului în viziune sistemică 9

PONDEROSA VOX
Sorin Cristea
Conferințele PRO DIDACTICA. Conceptele-cheie în pedagogie 13

QUO VADIS?
Dana Terzi
"Învățarea predării este un proces continuu..."
Interviu cu prof. Diane Larsen-Freeman, Şcoala de Training Internațional 22
Ana Guțu
Standardele lingvistice şi educaționale la limba străină 23
Ion Mărgineanu
Etnocentrismul şi politica economică 27
Valeriu Gorincioi
Sugestii pentru a educa cetățeni democrați 30

EVENIMENTE C.E.P.D.
Viorica Goraş-Postică
Abordarea manualului şcolar din perspectiva formării competențelor 32
Violeta Dumitraşcu
Al miilea cursant 33

EX LIBRIS
cu Rodica David 34

EX CATHEDRA
Sergiu Pavlicencu
Univers posmodernist 36
Iulian Ciocan
Cîteva idei despre postmodernitate 40
Vlad Pâslaru
Concepția estetică a lui Ştefan Lupaşcu şi principiul priorității receptorului 42
Em. Galaicu-Păun
Post-mortem?modern?-ismul sau Poezia de după poezie 45

DOCENDO DISCIMUS
Lidia Beznițchi, Roman Copăceanu
Forme de instruire la matematică 49
Nicolae Crețu
Stiluri de instruire 52
Serghei Lîsenco
Clustering: tehnică grafică de dezvoltare a gîndirii critice 54

EXERCITO, ERGO SUM
Tatiana Cartaleanu
Cinquain 55
Veronica Crețu
Ten easy strategies and techniques to make your ESL reading classroom successful 58

DICȚIONAR
Sorin Cristea
Postmodernismul/postmodernitatea în educație 60

SUMMARY 63

AUTORII NOŞTRI 64



Nadia **CRISTEA**

Argument

Profesorul şi *elevul* totdeauna au fost acceptaţi, percepuţi, priviţi ca două jumătăţi ale unui întreg. Acest tandem n-a fost posibil să fie divizat nici sub cîrma altor vremi, nici *"astăzi cînd termenul favorit al generaţiei 80 – postmodernismul, a devenit deja "carte de vizită"* (V.Ciobanu, ***Contrafort***, nr.75-76).

Ei au nevoie de o prezenţă – "o oglindă" în care să se reflecte ca o plenitudine. Comunitatea în care se realizează atît *profesorul*, cît şi *elevul* serveşte, la modul ideal, drept retrovizor – un ecran imens pe care s-au perindat, una după alta, politicile, ideologiile, conceptele statului (mai mult sau mai puţin ştiinţifice), schimbările la care au fost supuşi *ambii* în aceeaşi măsură. Succederea anilor n-a făcut altceva decît să-i păstreze în atenţia societăţii ca elemente primordiale, fără de care n-ar exista procesul educaţional şi de dezvoltare a umanităţii. Au rămas *unul* în faţa *celuilalt* cu aşteptări, deziderate, căutări, scrieri, lecturi, cercetări cunoscute tainic, uneori intuite numai de ei doi. Deşi *unul* a predat, iar *celălalt* a învăţat, ambii au fost mereu dornici de a implementa noul, de a-l experimenta şi de a-l supune unor profunzimi pe verticală.

Şi astăzi, cînd conceptul de "sfîrşit al istoriei" (discutat cu mult curaj de specialişti) ne trezeşte un soi de curiozitate amestecat cu frică, un fel reticent de acceptare a epocii postmoderne (o legitate certă, de altfel), cei doi sînt puşi în situaţia de a consimţi şi de a-şi găsi locul în procesul educaţional postmodern. O lume în schimbare, lipsită de echilibru, produce un sentiment de dezorientare politică şi socială, precum şi o perplexitate culturală. "*Într-un cuvînt, toate vechile obişnuinţe umane, legate de viaţă, într-o lume relativ statică şi stabilă, cu valori tradiţionale, bine stabilite, cu o împărţire clară a rolurilor sociale, par să se dezintegreze într-un flux amarnic, aleatoriu, semireal de evenimente. Viaţa devine ceva asemănător unui vis sau unei ficţiuni literare*" (M.Cărtărescu, ***Postmodernismul românesc***). A înţelege şi a admite această lume, în care se modifică esenţial conceptele fundamentale: *realitatea, istoria, valoarea, gîndirea, arta* etc*.,* este destul de dificil, dar *profesorul* şi *elevul*, cu siguranţă, vor contribui la încetăţenirea ei, deoarece această epocă, care a absorbit toate stilurile, ideile, curentele anterioare, s-a dezvoltat embrionar o dată cu noi şi alături de *ei*.

Noul, destul de vechi pentru unii, reuşeşte să schimbe macazul gîndirii tradiţionale (în cazul nostru şi totalitariste) pe una deschisă ce nu respectă limitele, nici chiar convenţionale, de scriere, logică etc. Totodată această epocă se caracterizează printr-un specific informaţional şi accesul deplin al fiecărui individ la sursă. Ni se oferă posibilitatea de a cunoaşte realitatea pură, fără complezenţe; de a învăţa spiritul de toleranţă al lumii democratice; de a recepta noul.

Inconvenientele provin, pe de o parte, de la omul modern care continuă să întruchipeze un ideal uman abstract. Pe de altă parte, postmodernismul a învăţat să deconstruiască metapovestirile, aşa încît să scoată în evidenţă prezumţiile ideologice automistificatoare. Iar acest impas îl vor depăşi *împreună*, obişnuind să demitizeze, iar avînd capacitatea de autoexaminare, *ei* vor pune în funcţie mecanismele unei societăţi lipsite de iluzii şi legende. *"Perspectiva postmodernă înseamnă îndepărtarea măştii de iluzii, recunoaşterea anumitor pretenţii ca false şi a anumitor obiective ca imposibil de atins şi din acest motiv de nedorit"* (Z. Bauman, ***Etica postmodernă***).

Conştientizînd şi determinîndu-şi rolul în această societate, *profesorul* şi *elevul* reuşesc să schimbe accentele de pe egocentrismul *celui dintîi* pe interesul permanent pentru *cel de-al doilea*, cu eforturi de formare a unor noi abilităţi pentru ziua de azi şi cea de mîine. Le-a reuşit multe... Dar şi mai multe urmează să realizeze ca să împărtăşească o morală neuniformizată, neuniversalizată, ca să valorifice democraţia şi să continue istoria...

Procedează întotdeauna cum trebuie. Acest lucru îi va mulţumi doar pe unii, dar îi va uimi pe toţi ceilalţi.

Mark Twain



"Pas cu Pas"



Cornelia

"Pas cu Pas" este denumirea programului educaţional pentru copii şi familii care din 1994 pînă în prezent a crescut - "pas cu pas" - din iniţiativa Institutului pentru o Societate Deschisă, susţinută de Fundaţia Soros Moldova, cu acoperirea metodică a centrului de dezvoltare a copilului Children's Resources International (Washington, DC). Programe similare au fost iniţiate şi în alte 14 ţări din fosta Uniune Sovietică, din Europa Centrală şi de Sud-Est, menite să susţină procesul de democratizare a sistemelor de învăţămînt din statele respective prin lansarea unor programe alternative, care să promoveze metode de educare/predare corespunzătoare vîrstei copilului, să practice învăţarea activă, să le dezvolte copiilor gîndirea critică, activităţi de comunicare şi soluţionare a problemelor – realizarea acestor deziderate fiind efectuată într-o reală colaborare cu familia.

Pe parcursul celor aproape şapte ani, Programul "Pas cu Pas" a contribuit la realizarea reformei învăţămîntului din Moldova, catalizînd trecerea de la o educaţie centrată pe cadru didactic la una centrată pe copil, prin aplicarea de noi metodologii bazate pe cele mai bune practici educaţionale: Jean Piajet, Lev Vîgotski, Erik Erikson, Karel Rogers, Maria Montessori, Howard Gardner. Într-un asemenea cadru copilul nu mai este un obiect al educaţiei, un simplu recipient al cunoştinţelor ce-i sînt "administrate" de către învăţător, ci devine subiect activ al procesului de cunoaştere şi autocunoaştere, un adevărat explorator, care înţelege interdependenţa lucrurilor, interiorizînd cunoştinţele obţinute pe parcurs, urmînd ritmul firesc al propriei dezvoltări.

Metodologia "Pas cu Pas" se axează pe trei criterii de bază: individualizarea copilului, învăţarea activă prin joc şi descoperire, parteneriatul cu familia. Programul lansează o varietate de tehnologii concrete ce presupun individualizarea şi dezvoltarea multilaterală a copiilor, punînd la bază activitatea cea mai firească pentru ei – jocul. Metodele frontale alternează cu cele individuale, în grup mic şi în perechi (copil - copil, adult - copil). În consecinţă, se schimbă şi rolul învăţătorului: el nu mai este dirijor, ci regizor al activităţilor şi partener de încredere. Oferindu-i-se posibilitatea de a alege conştient centrele de activitate, materialele, formele de exprimare etc., copilul îşi cultivă simţul responsabilităţii şi al autodisciplinei, educatorului şi învăţătorului revenindu-i sarcina de a-l provoca să "descopere" cunoştinţe – printr-un mediu bine organizat şi întrebări deschise –, de a-l ajuta să le structureze şi să facă conexiuni între ele.

Programul porneşte de la premisa: *copilul deseori învaţă mai bine de la semenii săi* (principiul

de învățare prin colaborare). Misiunea învățătorului este de a studia şi a nota felul cum vorbeşte şi cum se comportă fiecare copil. Observările zilnice şi fişele individuale de evaluare îi permit să planifice în mod diferențiat activitățile din clasă, creînd diverse situații-problemă; să urmărească dinamica dezvoltării fiecărui copil, precum şi a grupei în întregime. Socializarea şi interacțiunea eficientă sînt mereu în atenția cadrului didactic: el modelează diferite strategii de comunicare şi pune la dispoziția celor educați instrumente de negociere în situațiile de conflict.

Prin implicarea activă a familiei în creşterea şi educarea copiilor şi colaborarea ei cu şcoala este recunoscut şi valorificat rolul deosebit pe care-l are aceasta. Familia, dintr-un microunivers lăsat la pragul instituției educaționale, se transformă într-un partener al învățătorului, binevenit în spațiul clasei.

Popularitatea de care se bucură Programul "Pas cu Pas" (este pus în practică deja în 26 de state) se datorează flexibilității şi adaptabilității lui la valorile specifice ale fiecărei țări, precum şi faptului că acesta nu se axează pe conținuturi concrete şi teme specifice, pe un volum informațional determinat, ci propune metode educaționale moderne, tehnici de implementare a dezideratelor de bază ale curriculumului, oferindu-le celor care-l realizează un teren vast de creație.

Programul a demarat în anul 1994 doar cu 12 grupe în cadrul a 5 grădinițe, transformate în centre demonstrative şi dotate cu mobilier special pentru amenajarea sălilor de grupă, acestea fiind împărțite pe centre de activitate cu variate materiale educaționale etc., iar în anul următor li s-au alăturat încă 60 de grupe. La scurt timp de la implementare, Programul a ajuns să fie solicitat de numeroşi părinți şi cadre didactice, care s-au convins de avantajele tehnologiilor educaționale promovate. Pentru a facilita aplicarea Programului în alte instituții, participanții la conferința metodică din septembrie 1996: inspectori raionali, metodişti şi directori de grădinițe, părinți, s-au adresat către Ministerul Învățămîntului cu un apel de a recunoaşte oficial Programul "Pas cu Pas" şi de a le permite grădinițelor să decidă, în conformitate cu Legea învățămîntului, ce tehnici educaționale să utilizeze. Analizînd rezultatele desfăşurării programului şi corespunderea acestuia standardelor naționale, Ministerul l-a oficializat, recunoscîndu-l drept model de învățămînt formativ, iar certificatele de perfecționare pe care le eliberează sînt luate în considerare la atestarea cadrelor didactice.

Conceput ca program pentru preşcolari, la cererea părinților şi a cadrelor didactice, acesta a fost extins ulterior prin noi inițiative: "Şcoală primară" şi "Învățămînt superior" (1996), "Vîrsta de creşă" (1997), "Includerea copiilor cu necesități speciale"



(1999), "Tranziția spre ciclul gimnazial" (2000). Prin includerea componentei "Învățămînt superior", impactul Programului asupra reformării întregului sistem de pregătire şi perfecționare a cadrelor didactice pentru ciclurile preşcolar şi primar a devenit sistemic şi mult mai profund.

Pe parcurs a fost creat un mecanism eficient de perfecționare continuă a cadrelor, ce prevede training-uri de inițiere (pentru ciclul primar), ateliere teoretico-practice în reluare, vizite pe teren ale experților, vizite reciproce etc. Formatorii locali au mai beneficiat de multiple training-uri în țară şi peste hotare.

Pionierii Programului, adevărați "spărgători de gheață", au dat dovadă de mult curaj, voință şi dăruire de sine. Merită să menționăm aportul incontestabil al echipei de dirijare: Svetlana Semionov – coordonator la ciclul preşcolar, Valentina Lungu – coordonator la ciclul primar, precum şi al cadrelor didactice de la grădinițele de copii nr. 43 şi 36 din Bălți; nr. 216, 108 şi 188 din Chişinău; nr. 2 din s.Mereni, Anenii-Noi; nr. 6 din Sîngerei; nr. 1 şi 2 din s.Costeşti, Ialoveni, nr. 12 din Ungheni, nr. 3 şi 12 din Cahul, care au avut o sarcină deosebit de grea – de a demonstra (fără a devia de la standardele educațio-





nale ale curriculumului naţional) eficienţa unui model educaţional care substituie metodele frontale şi disciplinare prin tehnici de lucru, ce le permit copiilor să-şi urmeze interesele şi propriul ritm de dezvoltare. Din rîndul acestor grădiniţe au fost selectate, mai tîrziu, 2 centre de training pentru pregătirea cadrelor didactice la ciclul preşcolar din zonele Centru-Sud şi Nord, respectiv: grădiniţele nr. 216 Chişinău (şef – Ana Popov, metodist – Maria Baranov, formatori: Maria Cristofor, Elena Leşco-Caisîn, Svetlana Gameţchi, Elena Vedutenco, Zinaida Raţă, Lidia Toacă, Tatiana Plătică; formatori de la alte instituţii preşcolare: Sofia Andronic, nr. 188, Tamara Fetico, nr. 108, Liliana Simcov, nr. 199) şi nr. 43 Bălţi (şef – Eugenia Covaliuc, metodist – Nadejda Stratan, formatori: Lilia Furtună, Elena Rusu, Valentina Cojocaru, Djamilea Gherasimciuc, Elena Abramciuc, Claudia Golovco).

Aprobată de instituţiile preşcolare, strategia (care presupune crearea unor clase demonstrative; pregătirea cadrelor didactice la un înalt nivel profesional cu concursul experţilor din S.U.A. şi selectarea echipei de formatori locali; identificarea centrelor de training, ce ar oferi exemple de practici instructive de calitate în sălile de clasă) a fost aplicată şi la ciclul primar. Actualmente training-urile pentru zona Nord se desfăşoară în incinta Liceului "M.Eminescu" şi a Şcolii Medii nr. 20 din Bălţi, avîndu-i ca formatori pe: Cecilia Graur, Neli Ursu, Liuba Vasilachi, Angela Gruşcă, Corina Şargu (Liceul "M.Eminescu"); Silvia Demian, Svetlana Bobeico, Nina Dănilă (Şcoala Medie nr. 20); Aurelia Ştirbu, Inga Turculeţ (Şcoala Medie nr. 11). Formatori pentru zona Centru-Sud sînt: Tatiana Cojocaru, Efimia Moisei, Elena Gîrleanu (Şcoala Medie nr. 70), Sergiu Plămădeală, Ludmila Rotaru (Şcoala Medie nr. 1); Maria Roşca, Margareta Codreanu, Elena Andrieş (Şcoala Primară nr.83); Luminiţa Sandu (Gimnaziul "O.Ghibu"); Victoria Ursu, Nadejda Issa (CED/Grădiniţa-şcoală nr. 152), Ana Lungu, Nina Naşcu (s. Mereni, Anenii-Noi, jud. Chişinău).

La 1 septembrie 1999, în baza Grădiniţei-Şcoală Primară nr. 152 din Chişinău, a fost deschis Centrul Educaţional Didactic (C.E.D.) al Programului "Pas cu Pas". Crearea acestei instituţii complexe a devenit posibilă graţie susţinerii Departamentului Educaţie, Tineret şi Sport al mun. Chişinău (Anatol Mocrac), a Direcţiei Învăţămînt Botanica (Anatol Ivanu) şi recunoaşterii din partea mai multor factori de decizie a contribuţiei Programului la perfecţionarea cadrelor didactice în cheia învăţămîntului formativ, a importanţei implementării unei noi experienţe. C.E.D. încorporează centrul de training şi baza practică de realizare a Programului – grupe de grădiniţă şi clase primare.

Anul şcolar 2000/2001 are o importanţă deosebită pentru Program, deoarece prima generaţie de "pas cu pas"-işti a trecut în ciclul gimnazial. Pentru a asigura continuitatea tehnologiilor educaţionale promovate şi facilitarea tranziţiei spre ciclul gimnazial, "Pas cu Pas", împreună cu un alt program al Fundaţiei Soros – "Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice" – oferă training-uri pentru şcolile cu clase primare "Pas cu Pas". Profesorii de la ciclul gimnazial apreciază gîndirea originală şi independentă a elevilor, deprinderile de comunicare şi dorinţa lor de a învăţa, vrînd, la rîndul lor, să beneficieze de o pregătire specială pentru a face faţă noilor imperative.

Graţie parteneriatului cu Fondul de Investiţii Sociale al Băncii Mondiale (F.I.S.M.), implementarea Programului a devenit reală şi pentru şcolile şi grădiniţele rurale. Orice comună ce corespunde condiţiilor de obţinere a unui proiect de renovare a şcolii sau grădiniţei poate beneficia de o pregătire în baza Programului "Pas cu Pas". Colaborarea dintre F.I.S.M. şi Programul "Pas cu Pas" s-a dovedit a fi deosebit de fructuoasă, baza ideatică a acestui parteneriat constituindu-o convingerea că investiţia în factorul uman este cea mai importantă, absolut necesară şi decisivă în schimbarea societăţii noastre pe calea democratizării. Scopul primordial pe care şi-l propune "Pas cu Pas" este crearea unui capital uman considerabil, schimbarea mentalităţii unui număr cît mai mare de adulţi – învăţători şi părinţi – pentru a lărgi baza reformei învăţămîntului, dar şi a reformei sociale din republică.

Nu este drept să le ceri altora ceea
ce nici tu nu doreşti să faci.
Eleanor Roosevelt



Centralizare sau autonomie?



Gheorghe **GÎRNEŢ**

În ultimii ani savanţii, oamenii politici, factorii de decizie din diferite domenii ale vieţii sociale identifică un nou tip de probleme, ce se impun atît prin caracterul lor grav, presant, cît şi prin dimensiunile lor locale, regionale şi universale. În această categorie se înscrie o problemă deschisă tuturor angajaţilor, în special managerilor educaţionali: cea a centralizării sau autonomiei în domeniul învăţămîntului public şi al educaţiei în general.

Problema pusă în discuţie se manifestă la toate nivelurile (central, judeţean, local şi individual) şi are:

– ***Caracter universal:*** cuprinde toate regiunile şi localităţile;
– ***Caracter global:*** afectează toate aspectele şi domeniile vieţii sociale, constituind o sursă de probleme deschise şi, în multe cazuri, dificile atît sub aspect material, cît şi spiritual;
– ***Evoluţie rapidă şi greu previzibilă:*** managerii, puşi în faţa unor situaţii complicate, nu sînt pregătiţi pentru a le soluţiona, din lipsă de metode şi mijloace adecvate;
– ***Caracter pluridisciplinar:*** se impune prin numeroase conexiuni nu doar din cadrul sistemului educaţional, dar şi din afara lui (administraţia publică, agenţii economici şi sociali, comunitatea, societatea civilă, părinţii etc.);
– ***Caracter prioritar:*** se manifestă prin stringenţa unor aspecte ale vieţii şcolare (asigurarea teoretică şi conceptuală, asigurarea metodică, asigurarea materială etc.).

În situaţia creată, mai oportun ar fi să abordăm nu problema centralizării sau descentralizării, ci raportul dintre acestea, care poate fi analizat numai în cadrul unei organigrame manageriale a sistemului de învăţămînt.

Problema conducerii şcolii vizează aspecte specifice ale raportului centralizare-descentralizare (pedagogic/didactic, managerial, financiar şi material). Este necesar să conştientizăm faptul că acesta presupune competenţe de autonomie şi, evident, anumite responsabilităţi. Să analizăm cîteva din aspectele raportului centralizare – descentralizare.

ASPECTUL MANAGERIAL

Sub aspect managerial, raportul centralizare – descentralizare trebuie analizat la nivel de decizie. Existenţa acestuia este, de fapt, stipulată de Legea învăţămîntului din Republica Moldova (capitolul III, articolele 40–51) care determină structura managerială a sistemului de învăţămînt (central – M.E.Ş., judeţean – D.G.J.Î.T.S., local – Primărie) şi a unităţilor de învăţămînt la toate nivelurile (preşcolar, secundar general, secundar profesional, superior de scurtă durată şi universitar), precum şi Legea despre administraţia publică (art. 13 şi 18).

Aceste documente prevăd luarea de decizii la nivel de sistem şi la nivel de unitate şcolară. Pentru învăţământul preuniversitar, aspectul managerial este stabilit prin următoarea organigramă (la nivel de decizie):

NIVEL DE ADMINISTRARE (MANAGERIAL)	NIVEL DE DECIZIE
Ministerul Educaţiei şi Ştiinţei (art. 41, p. 5, Legea învăţământului)	*Decizii ce ţin de:* 1. Elaborarea politicilor de dezvoltare a învăţământului. 2. Elaborarea orientărilor strategice de implementare a politicilor educaţionale. 3. Elaborarea standardelor educaţionale. 4. Elaborarea şi stabilirea mecanismelor de evaluare. 5. Elaborarea planurilor şi a programelor de învăţământ. 6. Reţeaua şcolară. 7. Modul de finanţare de către stat. 8. Pregătirea personalului didactic.
Direcţiile Generale Judeţene de Învăţământ, Tineret şi Sport (art. 44, Legea învăţământului)	*Decizii ce ţin de:* 1. Respectarea şi implementarea politicii educaţionale. 2. Determinarea strategiilor de implementare a politicii educaţionale. 3. Asigurarea didactico-metodică a unităţilor şcolare. 4. Reţeaua şcolară. 5. Asistenţa didactico-metodică şi perfecţionarea personalului didactic.
Unitatea şcolară (art. 47, Legea învăţământului)	*Decizii ce ţin de:* 1. Tehnologiile didactice. 2. Modalităţile de evaluare. 3. Selectarea şi promovarea cadrelor didactice. 4. Perfecţionarea personalului didactic. 5. Asigurarea funcţionării unităţii şcolare.

ASPECTUL CONŢINUTURILOR DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Acest aspect este determinat de Planul-cadru de învăţământ pentru nivelul primar, gimnazial, liceal, la implementarea căruia s-a purces cu trei ani în urmă. De menţionat că, spre deosebire de planurile de învăţământ anterioare care prevedeau în realizarea dezvoltării individuale a elevilor *aspectul opţional orientat la nivel de clasă*, Planul-cadru include *aspectul opţional al fiecărei arii curriculare*.

Din acest punct de vedere, raportul centralizare-descentralizare este condiţionat de:

– descentralizarea curriculară, operată prin libertatea profesorului în alegerea celor mai adecvate conţinuturi, metodologii şi mijloace de realizare a obiectivelor de referinţă stabilite;

– înlocuirea obiectivelor specifice disciplinei cu obiective la nivel intermediar (arie curriculară, treaptă de învăţământ, referinţă);

– degajarea profesorului de obligativitatea respectării unei planificări sugerate de conceptorii de curriculum şi concentrarea ei pe principii legate prioritar de posibilităţile concrete ale elevilor unei clase, şi nu pe conţinuturi;

– responsabilitatea profesorului pentru adaptarea ritmului şi nivelului de predare/învăţare (la nivel de obiectiv/sarcină didactică) în corespundere cu nivelul şi caracteristicile psihologice şi comportamentale ale elevilor clasei respective.

ASPECTUL ASIGURĂRII ÎNVĂŢĂMÂNTULUI

Raportul centralizare-descentralizare trebuie analizat, de fapt, ca un raport dintre *ştiinţa pedagogică* şi *administrarea şcolară*.

Ştiinţa pedagogică asigură înzestrarea informaţională a învăţământului (filozofie a educaţiei, didactică, tehnologică) şi poartă un caracter vădit centralizat la toate nivelurile şi treptele de învăţământ.

Administrarea şcolară asigură înzestrarea învăţământului cu alte tipuri de resurse (umane, financiare, materiale, de timp etc.) şi poartă un caracter mai puţin centralizat, determinat de legile administrării (în special, de Legea despre administraţia publică).

Criza managementului educaţional în ţara noastră este determinată de confuzia dintre *acţiunile* pe care le întreprind administraţiile şcolilor şi *principiile* ştiinţei în domeniul dat, precum şi de raportul dintre *declararea* autonomiei şi *asigurarea* acesteia.

Problema centralizare-descentralizare în învăţământ trebuie tratată reieşind din următoarele: este ea o şansă sau un risc pentru şcoală; acest raport este relevant şi nu reprezintă un scop în sine sau este un mijloc dependent de o relaţie managerială complexă, care integrează concepte fundamentale şi operaţionale, principii epistemologice şi morale, legităţi dinamice, scheme tehnologice exacte, fapte pedagogice deschise, necesităţi educaţionale ale comunităţii etc.

Instituționalizarea învățământului în viziune sistemică



Tudor **COJOCARU**

"Nimic nu se întîmplă de la sine, ci totul pentru un motiv şi sub apăsarea necesității".
/Leucip/

Direcțiile generale județene de învățămînt, fiind în cel de-al doilea an de existență şi activitate, îşi pun întrebarea: la ce etapă se află schimbarea dictată de reforma teritorial-administrativă în sistemul de administrare a învățămîntului? Credem că am depăşit incertitudinile perioadei de inițiere, am trecut de primele încercări şi putem constata că sistemul județean de învățămînt a ajuns în faza implementării sale propriu-zise. În pofida atitudinii inițiale pesimiste, devenim tot mai conştienți de progresul înregistrat în această perioadă scurtă. Praxisul evoluției lui ne permite să abordăm problemele din domeniu intrinsec, axînd rezolvarea lor pe cercetări şi studii serioase. Totodată, sîntem conştienți că *"ritmul cu care se produc schimbările ... face ca oricare afirmație să fie exagerat de pretențioasă"* [1; p.9].

Cert e că nu ni se oferă opțiunea de a evita schimbarea demarată din simplul motiv că pentru unii aceasta este neplăcută. "Proliferarea" ei o determină a fi "omnipenetrantă". De aceea este important să instituționalizăm inovația la care ne referim, însă *"plecînd de la intersubiectivitatea oamenilor care construiesc o lume rezonabilă pentru a putea trăi împreună în ea"* [2; p.35]. Un sistem şcolar "cu mai multe viteze", care a ajuns să depindă de "fondul clasei" şi "fondul şcolii", constituite pe baza "fondului familiei", necesită o analiză sistemică prospectivă şi decizii manageriale fundamentate, căci *"este dificil să se ajungă la destinații, dacă se merge pe nişte direcții greşite"* [1; p.23], *"adesea intensificarea eforturilor reformei conducînd la o schimbare superficială, opusă schimbării în profunzime"* [1; p.l5].

Urmărind actualele resurse materiale şi umane din învățămînt, obiectivele economice, sociale, culturale, politice formulate, contextul județean, național şi chiar internațional, se nasc un şir de întrebări legate de politica administrării sistemului județean de învățămînt în faza ei de instituționalizare:

– Care sînt premisele acestei instituționalizări?
– De ce şi de cine depinde ea?
– Care va fi impactul ei asupra eficienței sistemului?
– Ne raportăm cu precădere la trecut sau/şi la viitor, la "Est" sau la "Vest"? Sînt necesari paşi mici sau acțiuni hotărîte?

Ori poate *"ne luăm după cei care spun că nivelul mentalităților se schimbă în 100-200 de ani sau după acei care "dau" 20 de ani"*, aşa cum se întreabă şi Ion Ionescu [2; p.l3]?

Asaltată de chestiuni nu neapărat minore, dar care ar putea fi abordate cu rezultate mai bune la alte niveluri (superioare sau inferioare), Direcția Județeană de Învățămînt e pusă în situația cînd pentru problemele esențiale ale managementului sistemului educațional, practic, nu-i mai ajunge nici timp, nici energia necesară. Acelaşi lucru se întîmplă cînd inspectorii se substituie directorilor de instituții, directorii – directorilor adjuncți, şefilor de catedră etc., cu toții ignorînd opțiunile pedagogilor şi ale elevilor pentru conținuturile, unitățile temporale sau/şi spațiale flexibile (ca să nu mai vorbim de cele ale părinților şi ale altor potențiali parteneri ai instituției de învățămînt). Mai rămîne aproape "intactă" obişnuința de a aştepta indicații "de sus", care nu reflectă întotdeauna un raport direct proporțional între calitatea lor şi "înălțimea" la care sînt emise, chiar dacă *"tehnocrații sînt de calitate"* [2; p.135].

Schimbarea la care ne referim comportă în republică un caracter endemic. Este necesar să conştientizăm că "*localul nu este numai proiecția generalului în particular, dar nici articularea națională cu localul nu este de la sine înțeleasă"* [2; p.39]. *"Interacționismul ... pleacă de la omul-actor al interacțiunilor, de la "aici şi acum"-ul situațiilor, pentru a vedea cum merge o structură din interacțiunile cotidiene, cum aceasta devine resursă pentru ele şi se reproduce prin ele"* [2; p.38]. E o problemă sociologică. Raportată la sistemul de învățămînt, rezolvarea ei devine una din prerogativele de bază ale direcției județene. E vorba de o "sociologie constructivistă", care ar urmări modul de realizare a "compromisului" între *"principiile, legile generale ale sistemului educativ, regulile de ordine internă, logicile şi*

activităţile specifice ale actorilor în interdependenţă, o perioadă relativ îndelungată, în condiţii de "incertitudine persistentă", de regîndire şi transformare treptată a configuraţiei piramidale a învăţămîntului" [2; p.39]. Relevantă în acest context este concluzia sociologică conform căreia *"...educaţia şcolară este un loc al mizelor mari, în care se întîlnesc, ating, intersectează, întrepătrund dimensiunile importante ale socio-umanului: economicul, socialul, politicul, axiologicul, personalitatea, rolurile individuale"* [2; p.10]. De aici şi interferenţa sistemelor în abordarea analitică a învăţămîntului, în general, şi a instituţionalizării sistemului judeţean de învăţămînt la nivel managerial, în particular.

Învăţămîntul fiind *"un subsistem al sistemului global"*, conducerea lui *"necesită cercetări în domeniul teoriei sistemelor"* [3; p.73]. Problemele legate de "instituţionalizarea sistemului judeţean de învăţămînt" nu pot fi studiate în sine, în aspectele lor generale, desprinse de aplicaţii, ci trebuie *"ataşate unui suport concret, unor suporturi concrete, de nivelul sistemelor concrete"* [4; p.90]. Actualmente, în virtutea circumstanţelor şi poate chiar a lipsei de pregătire, ne preocupă mai degrabă posibilitatea de a lucra cu şcolile decît cea de a lucra asupra şcolilor. Pentru ca sistemul judeţean de administrare a învăţămîntului să fie eficace, e nevoie de a axa instituţionalizarea lui pe "cercetarea prospectivă" care însă devine operantă numai prin intermediul *"conducerii previzionale"* [4; p.112].

Sistemul temporal în gîndirea sistemică conţine drept elemente *trecutul, prezentul* şi *viitorul*, ce se condiţionează reciproc şi necesită o viziune temporală. *"Viitorul nu apare doar ca rezultat al unei dezvoltări a trecutului, care parcurge prezentul, incorporînd noutatea în cadrul larg al evoluţiei"* [4; p.83]. În viziunea sistemică, evoluţia liniară trecut-prezent-viitor se converteşte, prin cunoaştere şi acţiune, într-o imagine mult mai complexă a relaţiilor dintre aceste concepte, cu numeroase legături inverse. Astfel, viziunea sistemică în cercetarea premiselor ce stau la baza instituţionalizării sistemului judeţean de învăţămînt implică depăşirea fazei de dezvoltare temporală liniară şi univocă. *"Imaginile viitorului privite cu ochii prezentului sînt completate de imagini ale prezentului ca resort al evoluţiei spre viitor, deci în perspectiva acestui viitor; de imagini ale trecutului prinse în perspectiva prezentului şi viitorului; în sfîrşit, de imagini ale viitorului din perspectiva trecutului"* [4; p.85-86].

Această mare libertate de deplasare pe axa temporală, după cum ne-am convins şi noi, poate fi susţinută operaţional prin tehnicile moderne de redactare a rezultatelor investigaţiilor sau de simulare a situaţiilor posibile, fapt pe care-l vom ilustra mai jos. Cercetările de acest tip formează deprinderea de a gîndi sistemic în investigarea previzională, în cazul nostru, a sistemului judeţean de învăţămînt, facilitează cunoaşterea esenţială a dinamicii şi realizează desprinderea de imaginea falsă, de suprafaţă, pe care ne-am format-o involuntar faţă de configuraţia şi funcţiile noii structuri (judeţene) de administrare a învăţămîntului, susţinînd deschiderea spre o interpretare dialectică şi complexă a instituţionalizării acestui sistem şi a evoluţiei lui ulterioare. E nevoie deci de corelarea metodelor explorative şi a celor normative, adică a studiului aşteptărilor pe baza datelor din trecut şi prezent – care indică tendinţele evoluţiei – şi ale studiului "orientat spre obiective", conceput nu ca o "prelungire a prezentului", ci ca *"o soluţie la problemele prezentului"* [4; p.96]. Unii cercetători (norvegianul Iohan Galtung, americanul Herman Kahn) evidenţiază dihotomia acestor opţiuni. Realitatea noastră însă optează pentru ambele, conjugate într-un singur sistem complex. De această părere sînt şi sociologii români M.Botez şi P.Dimitriu: *"Orice sistem care poate fi dirijat este susceptibil de a fi studiat atît într-o perspectivă explorativă, cît şi în una normativă"* [4; p.l01].

Gîndirea sistemică, în cercetarea previzională, implică pe de o parte "o viziune sistemică concretă", iar pe de altă parte "necesitatea unor prognoze-cadru". Astfel, pentru a face nişte concluzii privind succesul şcolar, va trebui să analizăm întregul sistem de învăţămînt (aici-judeţean) sub aspectul corelării mai multor factori: accesul la studii şi asigurarea şcolarităţii; formarea cadrelor potrivit fondului uman ce trebuie educat; particularităţile populaţiei şcolare, capacitatea structurilor organizaţionale şi manageriale de a integra resursele sociale, umane şi materiale necesare satisfacerii demersului educaţional. Cert e că "succesul şcolar" nu poate fi studiat în afara acestui cadru. Dinamica sistemului, în viziune perspectivă, ne va oferi soluţia problemei pe care o studiem cu un grad mai mare de stabilitate decît investigaţiile izolate şi parţiale, supuse perturbaţiilor aleatoare mult mai mult decît rezultatele globale. Deci, metodologic, orice problemă a sistemului nostru de învăţămînt necesită identificarea unui ansamblu de factori care o condiţionează. Precizarea acestuia este o acţiune concretă, care depinde de mijloacele de investigaţie (capacitatea de a stoca şi a prelucra informaţiile; metodologia de analiză, diagnostică, prognozare etc.) [4; p.90-91]. Practic, acest lucru poate fi realizat cu ajutorul aşa-numitei "metodologii de evaluare prin indicatori", interpretată cu mult discernămînt de Gh.Gîrneţ în articolul "Evaluarea unităţii şcolare" (*"Didactica Pro..."*, Nr.3, p.9-15), care susţine necesitatea unui sistem de indicatori şi la nivel judeţean (naţional). La etapa actuală de existenţă a sistemului judeţean de învăţămînt, metodologia evaluării prin

indicatori poate sta la baza monitoringului instituționalizării lui şi constituie o componentă intrinsecă a cercetării prospective şi a conducerii previzionale. Integrarea conceptului "indicatori" în alt domeniu de cercetare şi analiză, cel al estimării complexe a stării de lucruri din învățământ la nivel de sistem (județean), constituie una din preocupările noastre curente.

Viziunea de sistem asupra stării de lucruri şi a evoluției acesteia în direcția instituționalizării unei structuri administrative a învățământului (ca şi în domeniul oricărei investigații previzionale) implică următoarele operații:

1) integrarea factorilor de natură ştiințifică, economică, socială, umană, educațională etc.;
2) corelarea factorilor cu grad diferit de controlabilitate.

Cea de-a doua implicație ne permite să obținem o imagine reală a evoluției posibile sau dezirabile. Dezvoltarea sistemului de învățământ (atît la nivel național, cît şi județean), în viziune sistemică, cuprinde, pe de o parte, indicatori care au o evoluție determinată de legități, iar pe de altă parte, indicatori care se pretează la o evoluție controlată. Gruparea acestora ne conduce la o distribuție a aşteptărilor:

– prin studierea domeniilor (de exemplu, realizarea standardelor educaționale de stat) care au o evoluție determinată de legități, ajungem la depistarea aşteptărilor posibile (atingerea performanțelor la nivel de standarde) şi a celor excluse (evoluția educației în afara standardelor);
– studierea domeniilor (de exemplu, implementarea noilor conținuturi curriculare) care se pretează la o evoluție controlată, ne permite să circumscriem aşteptările dezirabile (sporirea nivelului de performanță al procesului educațional) şi indezirabile (utilizarea în exclusivitate a tehnologiilor educaționale tradiționale).

Aprecierea combinată a domeniilor de legitate şi a celor cu evoluție controlată sau dirijată ne permite să separăm aşteptările dezirabile-posibile (implementarea noilor conținuturi curriculare, a tehnologiilor educaționale avansate facilitează atingerea standardelor de stat) de cele dezirabile, dar imposibile (atingerea standardelor de stat în baza conținuturilor noi, dar cu tehnologii de predare/învățare/evaluare depăşite şi fără asistența material-didactică respectivă).

"Perspectiva sistemică" [4; p.92] ne permite să acționăm în sensul dorit şi posibil, evitînd o acțiune zadarnică în direcția unei evoluții dorite, dar excluse. Totodată, vom putea depista şi primejdia unor evoluții indezirabile, dar posibile.

Tehnic, studiul previzional al sistemului județean de învățământ poate fi axat pe raportul dintre indicatori şi domeniile de referință:

DOMENII DE REFERINȚĂ	INDICATORI
1. Şcolaritatea	*1.1. Coeficientul:* 1) Frecventării de către copii a grupelor pregătitoare. 2) Înscrierii în clasa întîi a copiilor: a) de 7 ani; b) de 6 ani. 3) Promovării în treapta gimnazială. 4) Absolvirii învățământului gimnazial. 5) Continuării studiilor în: a) licee; b) şcoli profesionale; c) colegii; d) alte instituții de învățământ. 6) Renunțării la studii după absolvirea gimnaziului. 7) …
2. …	*2.1* ...

Studiul explorativ al unor indicatori ai sistemului județean poate fi folosit în stabilirea normativă a nivelului acestora pentru instituțiile de învățământ. Din perspectiva dată, aşa-numitele prognoze-cadru sau generale (la nivel de sistem județean) pot fi criterii de evaluare pe care o cercetare completă nu le poate ignora, dar informația stocată trebuie supusă unei analize prospective concludente, care să permită formularea unor decizii fundamentate.

"Tipologia cercetărilor previzionale şi integrarea sistemică a tipurilor" în ***Curs de teoria şi practica prognozei***, conceput de Laboratorul de cercetări prospective al Universității Bucureşti, 1972, ne pune la dispoziție unele modele, noi însă venim cu o variantă specifică obiectului luat în discuție: instituționalizarea sistemului județean de învățământ.

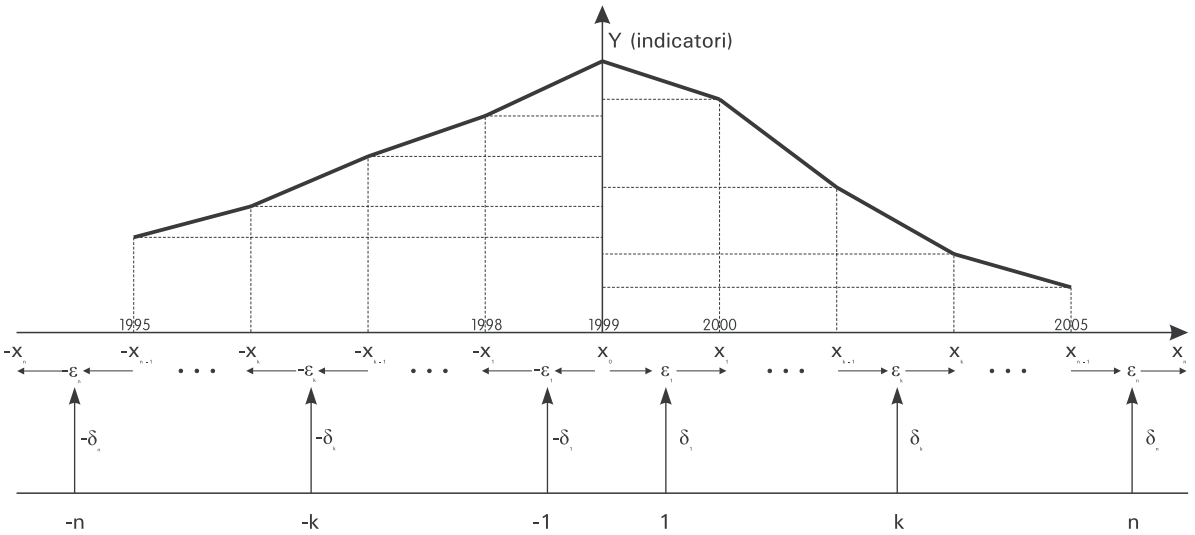
Ne vom referi la unul dintre domeniile cele mai uşor supuse analizei (D) – şcolarizarea – şi-l vom studia explorativ şi normativ în timp (t). Vom constata că starea domeniului dat înaintea fiecărui moment (t) este caracterizată de o mărime, notată (X) – numărul total de neşcolarizați, sau de un sistem de mărimi (numărul de neşcolarizați la diverse trepte de învățământ şi în funcție de cauze). Bazîndu-ne pe ipoteza că evoluția domeniului respectiv este nealeatoare, vom considera că la fiecare moment (t) domeniul poate fi reorientat sau dirijat.

În viziune explorativă, decizia la momentul (t) se ia ținîndu-se cont de stările anterioare ale domeniului (X_0, X_1... X_t). Efectul deciziei asupra domeniului constă în schimbarea stării acestuia la X_t (anterior deciziei) şi la X_{t-1} (după decizia la momentul t). Reprezentînd decizia prin δ_t şi efectul ei prin E_t, vom putea urmări dinamica domeniului după schema propusă, nu înainte însă de a preciza anumite momen-

te ce ţin de analiza normativă.

În viziune normativă, decizia în momentul (t) se ia, pornind de la starea finală a domeniului (X_n). În acest caz simularea unei hotărîri presupune cunoaşterea celorlalte şi a stărilor ulterior simulate. Fiind dată, aşadar, starea finală (X_n) şi cea inițială (X_0) a domeniului, prin simularea deciziilor şi modelarea rezultatului lor (R), activitatea ne va fi orientată spre starea finală, deciziile depinzînd direct de această stare-obiectiv, precizarea lor ținînd strict de cunoaşterea acestui obiectiv (în cazul nostru – nivelul minim de neşcolarizare).

Schematic, acest proces poate fi redat astfel:



Schema poate fi utilizată atît pentru analiza domeniilor rutinare (şcolarizarea, asigurarea material-didactică şi cu cadre, formarea cadrelor didactice), care se pretează mai uşor investigării şi cercetării, cît şi pentru cea a domeniilor-cheie, cum ar fi "succesul şcolar".

Doar atunci cînd vom cunoaşte evoluția previzională a sistemului de învățămînt (aici-județean) şi vom avea prospectiva lui, vom putea afirma că sistemul este instituționalizat, încercînd să mergem mai departe, dezvoltîndu-l şi modernizîndu-l continuu.

TERMINOLOGIA UTILIZATĂ:

Inițiere - aici: fază a schimbării în care se ia decizia de a adera la un proces inovator.
Implementare - aici: fază a schimbării în care se fac încercări de a utiliza inovația.
Instituționalizare - aici: fază a schimbării la care inovația şi schimbarea încetează de a mai fi privite ca elemente noi.
Sistem comprehensibil - sistem care poate fi înțeles uşor.
Praxis – experiență.
Abordare intrinsecă - abordare profundă.
Proliferarea schimbării - reproducerea schimbării.
Schimbare omnipenetrantă - schimbare care pătrunde adînc pretutindeni.
Analiză (**cercetare**) **prospectivă** - analiză a evoluției viitoare prin studierea unor factori şi tendințe actuale.
Caracter endemic - caracter specific unor anumite lucruri.
Conducere previzională - conducere bazată pe un studiu anterior unui eveniment (unei schimbări).
Gîndire (**viziune**, **analiză**) **sistemică** - gîndire care se bazează pe un anumit sistem sau este alcătuit după un anumit sistem.
Evoluție dezirabilă - evoluție ce corespunde dorinței.
Metodă explorativă - cercetare cu scopul de a cunoaşte, de a face o interpretare ştiințifică.
Metodă normativă - cercetare în scopul de a stabili o normă, de a lua o decizie cu caracter de normă.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Hopkins, D. ş.a., *Perfecționarea şcolii într-o eră a schimbării*, Editura Prut Internațional, Chişinău, 1998.
2. Ionescu, I., *Sociologia şcolii*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.
3. Patraşcu, D. ş.a., *Management educațional preuniversitar*, Editura Arc, Chişinău, 1997.
4. Botez, M. ş.a., *Cercetarea viitorului în perspectivă sistemică*, în: *Prognoza sociologică (Sinteze sociologice)*, Editura Ştiințifică, Bucureşti, 1972.

Nu există secrete ale succesului. Acesta e rezultatul perseverenței, al muncii asidue și al învățării din eșec.

Colin Powell





Sorin **CRISTEA**

Conferințele PRO DIDACTICA

Conceptele-cheie în pedagogie

Absolvent al Facultății de Filozofie, Secția Pedagogie, Universitatea din București. În perioada 1973-1989 – profesor de pedagogie-psihologie în învățământul liceal și postliceal; profesor-consilier în Laboratorul Județean de Orientare Școlară și Profesională din Bacău. În anii 1990-1992 – Deputat în Parlamentul României, Comisia pentru învățământ, Secretar de Stat al Departamentului Învățământ Preuniversitar, Ministerul Învățământului și Științei (1990-1992). În anii 1993-1999 desfășoară o amplă activitate științifică, fiind cercetător științific principal gradul II, la Institutul de Științe ale Educației, Secția Teoria Educației, Secția Managementul Educației. În anul 1994 își susține teza de doctor în pedagogie cu tema **"Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului"**. Lector univ., dr., la Facultatea de Sociologie-Psihologie-Pedagogie, Catedra de Pedagogie, Universitatea din Bucureşti (1994-1997). Din 1997 conf. univ., dr., la Facultatea de Sociologie-Psihologie-Pedagogie/Psihologie-Științe ale Educației, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Bucureşti.

Publică numeroase articole, studii de specialitate, ghiduri metodologice etc. Coordonator al Revistei de Pedagogie (nr. 1-2/1993) și al colecției *Idei Pedagogice Contemporane*, Editura Didactică și Pedagogică.

Autor al multor cărți, dintre care menționăm doar cîteva: *"Pași spre reforma școlii"* (1991), *"Metodologia reformei învățământului"*, *"Managementul organizației școlare"* (1996), *"Pedagogie"* (vol. I, 1996, vol. II, 1997), *"Dicționar de termeni pedagogici"* (1998), *"Introducere în studiul științelor pedagogice"* (1999), *"Dicționar de pedagogie"* (2000).

CONCEPTELE FUNDAMENTALE ALE PEDAGOGIEI

Conceptele-cheie sau *conceptele fundamentale ale pedagogiei* urmăresc cunoaşterea dimensiunii profunde a fenomenelor educative reflectate, cunoaştere realizabilă prin operații de generalizare și abstractizare proprii domeniului științelor socioumane, ordonat de legi de tip statistic, probalistic. Constituind ceea ce Thomas Kuhn numea "matricea disciplinară" a unei științe, *conceptele pedagogice fundamentale* prezintă: a) o anumită stabilitate epistemică, susținută la nivelul nucleului funcțional-structural care asigură baza oricărei activități de educație; b) o arie redusă de variabilitate a semnificațiilor sale esențiale, probată chiar în contextul numeroaselor schimbări care apar, în mod inerent, la nivelul fenomenelor educaționale; c) o valoare metodologică ridicată, confirmată prin capacitatea de aplicare în orice situație educațională, în mod direct și prin intermediul *conceptelor operaționale* rezultate. În plus, trebuie consemnată o dublă calitate a conceptelor fundamentale, valabilă în cazul oricărei științe: a) pe de o parte, numărul lor relativ mic, inclus în ceea ce, în cazul nostru, poartă numele de *pedagogie generală,* știință de bază, care sintetizează, în fapt, problematica a două științe pedagogice fundamentale: *teoria generală a educației* (în termeni tradiționali - *fundamentele pedagogiei)* și *teoria generală a instruirii (didactica generală);* b) pe de altă parte, valoarea lor

formativă superioară, multiplicabilă în raport de particularităţile fiecărei situaţii educaţionale, la nivelul unor relaţii optime între cultura pedagogică generală şi cultura pedagogică de specialitate.

Definirea şi analiza conceptelor fundamentale constituie, de regulă, miza dicţionarelor de specialitate. Este ceea ce am încercat să realizăm în ***Dicţionar de termeni pedagogici*** şi mai ales în ***Dicţionar de pedagogie***. Principala orientare asumată a urmărit, în mod special, acele "concepte fundamentale, de maximă stabilitate epistemică: educaţia/ finalităţile educaţiei, sistemul de educaţie, reforma educaţiei; procesul de învăţământ, obiectivele-conţinutul-metodologia-evaluarea procesului de învăţământ, curriculumul, proiectarea pedagogică, managementul educaţiei". Delimitînd "nucleul epistemic tare" al ştiinţelor educaţiei/pedagogice, conceptele fundamentale asigură baza de evoluţie continuă a *conceptelor operaţionale* care sînt "variabile în funcţie de condiţiile concrete care apar la nivelul practicii educaţiei/instruirii: "(...), lecţia, cursul universitar, cunoaşterea elevului (...), conversaţia euristică, demonstraţia (...), învăţământul frontal (...), planul de învăţământ, programele şcolare, manualele şcolare (...), inspecţia şcolară, conducerea şcolii (...)". În acelaşi context, devine posibilă preluarea şi valorificarea pedagogică a unor concepte specifice altor domenii: "administraţia şcolară, gestiunea educaţiei, birocraţia şcolară (...), managementul organizaţiei şcolare, creativitatea pedagogică, informatizarea învăţământului, softul pedagogic" (vezi Cristea, Sorin, ***Dicţionar de pedagogie***, Editura Litera. Litera Internaţional, Bucureşti, Chişinău, 2000, pag. 5).

Sistematizarea conceptelor pedagogice fundamentale este realizată la nivelul acelor ştiinţe ale educaţiei/ştiinţe pedagogice care abordează obiectul de cercetare specific - EDUCAŢIA (cu principalul său subsistem, *instruirea)* - la cel mai înalt nivel de generalitate: a) *Teoria generală a educaţiei* (care defineşte şi analizează conceptele pedagogice fundamentale implicate în cunoaşterea profundă a educaţiei: *educaţie, sistem de educaţie, finalităţile educaţiei, schimbarea în educaţie, ştiinţele educaţiei),* b) *Teoria generală a instruirii/procesului de învăţământ* (care defineşte şi analizează conceptele pedagogice fundamentale implicate în cunoaşterea profundă a instruirii - *procesul de învăţământ, obiectivele-conţinutul-metodologia-evaluarea* procesului de învăţământ, *proiectarea pedagogică* a activităţilor organizate la nivelul procesului de învăţământ.

Educaţia constituie conceptul pedagogic fundamental care urmăreşte cunoaşterea, la cel mai înalt grad de generalitate şi abstractizare a unei realităţi psihosociale cu o foarte mare arie de extindere în timp şi spaţiu şi de desfăşurare complexă şi contradictorie la nivel de sistem şi de proces. *Definirea şi analiza conceptului pedagogic de educaţie* reprezintă astfel o mizã epistemologică şi morală majoră; *epistemologică,* prin faptul că delimitează nucleul de bază al domeniului, studiat prin metodologii *specifice* şi în sensul unei normativităţi *specifice,* la nivelul pedagogiei, al ştiinţelor educaţiei/pedagogice; *moral* prin faptul că atrage atenţia asupra problemelor de fond ale teoriei pedagogice, aflate la baza oricărei soluţii eficiente la nivelul oricărei practici educative/didactice, proiectată şi realizată pe termen scurt, mediu sau lung.

DEFINIREA CONCEPTULUI DE EDUCAŢIE

Definirea educaţiei ridică numeroase probleme de ordin metodologic şi praxiologic, urmare a complexităţii realităţii psihosociale reflectate, a cărei cunoaştere, la nivel conceptual, depinde de stadiul atins în cercetarea ştiinţifică de specialitate. Studiile de epistemologie la care vom face apel în vederea avansării unei definiţii la nivelul unui *concept pedagogic fundamental* sugerează două căi posibile de analiză, diferite, dar şi complementare: a) o cale de *analiză istorică sau genetică;* b) o cale de *analiză logistică sau axiomatică;* prima cale "analizează genetica noţiunilor" - o noţiune ştiinţifică, dezvoltîndu-se prin acumularea cunoaşterii, "constituind simultan un fapt istoric, deci sociologic şi mintal sau psihologic"; a doua cale studiază această acumulare sau *"creştere a cunoaşterii sub unghiul judecăţilor şi raţionamentelor care o fac posibilă, permiţînd analiza logistică sau axiomatică"* (Piaget, Jean, ***Psychologie et epistemologie****;* Editions Gonthier, vezi pag. 123-126).

Calea de analiză istorică *a educaţiei* presupune delimitarea prealabilă a momentelor înregistrate în procesul de constituire a pedagogiei ca ştiinţă autonomă, respectiv ca "ştiinţă normală" (Thomas Kuhn). Aplicînd criteriile epistemologice propuse de Th.Kuhn (vezi Kuhn, Thomas, S., ***Structura revoluţiilor ştiinţifice,*** Editura Humanitas, Bucureşti, 1999), la nivelul pedagogiei putem distinge trei etape de evoluţie, semnificative în plan istoric, care marchează *geneza* conceptului de educaţie:

a) *etapa preparadigmatică,* anterioară momentului constituirii pedagogiei ca *ştiinţă normală,* are drept caracteristică faptul că educaţia este analizată doar la nivel general sau particular, în contextul propriu altor contexte şi limbaje (filozofie, literatură, religie, folclor, morală...);

b) *etapa paradigmatică,* fixată o dată cu elaborarea primei opere dedicată în mod explicit educaţiei şi instruirii (J.A.Comenius, ***Didactica magna****,* 1657), consemnează momentul constituirii pedagogiei ca *ştiinţă normală,* ca teorie articulată (principii, conţi-

nuturi, metodologie, formă de organizare a învățământului *pe clase şi lecții),* dezvoltată ulterior, în cadrul aceluiaşi model (paradigmă) al conformității cu o natură abstractă *(pedagogia esenței),* prin contribuția lui J.Fr.Herbart (teoria învățământului educativ, teoria treptelor psihologice ale lecției - ***Pedagogia generală,*** 1806; ***Prelegeri pedagogice,*** 1835);

c) *etapa postparadigmatică,* de afirmare a unor noi modele de aplicare a teoriei pedagogice *(paradigme),* este deschisă de opera lui J.J.Rousseau ***(Emil sau despre educație,*** 1762) care marchează *"prima tentativă radicală de opoziție fundamentală față de pedagogia esenței, de creare a unor perspective pentru o pedagogie a existenței"* bazată pe principiul conformității educației cu natura concretă a copilului, cale urmată şi de J.H.Pestalozzi (teoria educației primare, ***Cum îşi creşte Gertrude copiii,*** 1801) şi Fr.W.Frobel (teoria educației preşcolare ***Educația omului,*** 1826), care anunță mişcarea *Educația Nouă,* lansată la granița dintre secolul XIX-XX (vezi Key, Ellen, ***Secolul copilului,*** 1900, Suchodolski, Bogdan, ***Pedagogia şi marile curente filozofice. Pedagogia esenței şi pedagogia existenței,*** Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970, pag. 28).

Analiza istorică nu exclude, ci presupune perspectiva abordării axiomatice a conceptului de educație. Soluțiile delimitate evidențiază tendințele de definire a educației în raport cu un anumit factor intern sau extern considerat determinant (educatorul, psihologia celui educat, societatea, tehnologia educației) ceea ce reflectă stadiul atins în teoria pedagogică, dar şi modelul de aplicare a teoriei *(paradigma),* asumat la nivel de politică a educației. Astfel, la diferite intervale de timp, în mod succesiv, dar şi simultan, în raport de condițiile politice, economice şi culturale în care funcționează sistemele de instruire, dar şi de mentalitățile practicienilor, exprimate la diferite niveluri de referință (proiectarea planului, programelor, manualelor, lecțiilor, cursurilor, seminariilor etc.), educația este concepută în sens: a) *magistrocentrist* (în centrul educației se află educatorul, cel care proiectează şi realizează activitățile cu finalitate formativă); b) *psihocentrist* (în centrul educației se află copilul, cel educat, potențialul său psihologic căruia trebuie să i se acorde o libertate absolută); c) *sociocentrist* (în centrul educației se află societatea, cerințele şi condițiile determinate la nivel macrostructural şi microstructural, cărora li se acordă o importanță prioritară); d) *tehnocentrist* (în centrul educației se află proiectarea tehnologică, elaborată în concordanță cu ultimele date ale psihologiei cognitive şi ale teoriei curriculumului) - vezi Gabaude, Jean-Marc; Not, Louis, ***La pédagogie contemporaine,*** Editions Universitaires du Sud, Toulouse, 1988).

Educația este definită în sens diferit în cadrul celor patru modele prezentate anterior. *Magistrocentrismul* defineşte educația în sens unilateral, fixînd o graniță absolută între *educator* (ca unic transmițător al mesajului pedagogic) şi *educat* (care trebuie să reproducă doar mesajul pedagogic receptat).

Psihocentrismul defineşte educația plecînd de la recunoaşterea importanței celui educat (*"să ne plecăm fruntea în fața măreției copilului"* - E. Key, 1900) şi a individualizării instruirii (prin cunoaştere psihologică şi raportare la sine - vezi Binet, Alfred, ***Ideile moderne despre copii,*** 1910), ignorînd însă rolul obiectivelor pedagogice, considerate, în mod greşit, ca fiind exterioare celui educat. *Sociocentrismul* defineşte educația ca *"socializare metodică a tinerei generații"* (Durkheim, Emil, ***Educație şi societate,*** 1922), replică dată exceselor psihocentrismului care include însă propriile sale exagerări (limitarea educației doar pînă la vîrsta tinerei generații, tendința impunerii cerințelor sociale externe, în raport cu cerințele psihologice interne); *tehnocentrismul* defineşte educația, evidențiind importanța *tehnologiilor (proiectelor)* educaționale care urmăresc realizarea unității dintre resursele psihologice interne şi cerințele sociale externe, unitate asumată la nivelul obiectivelor pedagogice.

Definirea educației la nivelul unei ştiințe pedagogice pe cale de maturizare deplină, la începutul secolului XX, are loc în contextul lansării unei noi paradigme, cunoscută sub numele de *curriculum.* Această paradigmă, inițiată de J.Dewey (vezi ***Copilul şi curriculum,*** 1902), încearcă să rezolve conflictul dintre tendința de definire psihologică a educației (considerată "sterilă şi formală pentru că exprimă numai ideea dezvoltării tuturor capacităților mentale, fără să ne dea o idee asupra utilizării lor") şi cea sociologică (apreciată ca "un proces forțat şi extern care duce la subordonarea libertății individului față de un statut social şi politic preconceput"). Soluția propusă, plecînd de la observația că "fiecare din aceste obiecții este justă, atunci cînd se referă la fiecare latură în parte", are în vedere definirea educației în raport de "scopul, rolul şi funcția ei pe care nu putem să le cunoaştem dacă nu concepem individul ca fiind activ în relațiile sociale". Altfel, *"dacă eliminăm factorul social, rămînem doar cu o abstracție; dacă eliminăm factorul individual din societate, rămînem doar cu o masă inertă şi fără viață"* (Dewey, John, ***Fundamente pentru o ştiință a educației,*** Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti, pag. 47, 48).

Sesizînd importanța unor repere axiologice certe ("scopul, rolul, funcția educației"), definiția avansată de J.Dewey demonstrează faptul că perspectiva de analiză istorică este complementară cu cea de tip axiomatic. În mod analogic, după cum remarcă

J.Piaget, în termeni epistemologici *"analiza logistică, axiomatică solicită, în loc de a contrazice analiza genetică a noțiunilor",* respectiv analiza istorică (Piaget, Jean, op.cit, pag.125). Evoluția conceptului pedagogic de *curriculum* de la etapa modernă (reprezentată de J.Dewey) la cea *postmodernă* (inițiată de R.Tyler - vezi ***Basic Principles of Curriculum and Instruction,*** 1949, 1950) permite sinteza epistemologică deplină a celor două perspective de analiză a educației, evidențiind importanța proiectării acesteia ca activitate de formare-dezvoltare *permanentă* în raport de: a) "țeluri, scopuri, obiective"; b) "căile şi mijloacele folosite pentru a atinge aceste scopuri"; c) "metodele şi instrumentele pentru a evalua în ce măsură acțiunea a dat roade" (D'Hainaut, L., coordonator, ***Programe de învățământ şi educația permanentă,*** Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., București, 1981).

Calea de analiză logistică a educației presupune valorificarea datelor istorice acumulate, interpretabile simultan ca fapte sociale care confirmă evoluția cunoaşterii ştiințifice, şi ca fenomene psihologice semnificative pentru înțelegerea genezei conceptului aflat în studiu *(educația).* În raport de caracterul probabilistic al normativității specifice ştiințelor socioumane, în general, ştiințelor pedagogice în mod special, se impune calea "deducției algoritmice" a unor *axiome* angajate direct în definirea şi analiza conceptului de educație:

1) tipologia activității de educație;
2) funcțiile şi finalitățile implicate la nivelul activității de educație;
3) structura de organizare a activității de educație, în general, şi a acțiunilor educaționale subordonate acesteia;
4) contextul intern şi extern în care sînt desfăşurate acțiunile educaționale subordonate activității de educație.

Prima axiomă delimitează cadrul stabil al activității de educație rezultat la nivelul interdependenței dintre latura sa psihologică şi cea sociologică; a doua şi a treia *axiomă* evidențiază *nucleul funcțional-structural* al educației; a patra axiomă explică variabilitatea educației, condiționată la nivel obiectiv *(timpul* şi *spațiul* educației) şi subiectiv *(stilurile* educației).

Tipologia activității de educație consemnează efortul de rezolvare a conflictului istoric, prelungit pînă în *postmodernitate,* între abordarea psihologică a educației (care, la limita extremă, generează tendința de psihologizare a educației) şi abordarea sociologică a educației (care, la limita extremă, generează tendința de sociologizare sau chiar de politizare a educației). Acest efort, de construcție epistemologică stabilă, impune definirea educației ca *activitate psihosocială,* bazată pe valorificarea resurselor *psihologice* ale personalității şi a cerințelor *sociale* de integrare permanentă la nivel cultural, comunitar, economic, politic.

Ca *activitate psihosocială,* educația are o *finalitate* adaptativă *specifică* - integrarea socială optimă a personalității umane - urmare *a funcției* sale de bază, *formarea-dezvoltarea* permanentă a personalității umane şi a *structurii* sale de bază, exprimată prin corelația dintre *subiectul educației* (educatorul) şi *obiectul educației* (cel educat), realizabilă într-un context (intern şi extern) deschis. Finalitatea proprie activității de educație - *integrarea socială optimă* - asumată la nivelul nucleului funcțional-structural al educației, conferă unitate de cerințe tuturor acțiunilor educaționale (didactice, extradidactice, educative ...) subordonate activității, realizabile în diferite contexte (familie, grădiniță, şcoală, universitate, comunitate locală, mediu social...) prin mijloace specifice (angajate în cadrul proiectului pedagogic de inițiatorul fiecărei acțiuni educaționale). Cu alte cuvinte, activitatea de educație are: propria sa finalitate, un nucleu funcțional-structural stabil, mijloace de realizare condiționate de un context intern şi extern deschis; acțiunile educaționale, subordonate activității, preiau finalitatea şi nucleul funcțional-structural propriu activității de educație, angajînd mijloace proprii la nivelul proiectului pedagogic realizabil într-un context deschis (auto)perfecționării.

Avînd o sferă de referință de maximă generalitate, *educația* include, ca principale subsisteme, activitatea de *instruire* şi activitate de *formare profesională.*

Instruirea reprezintă activitatea inițiată de profesor în vederea stimulării la elevi, studenți etc. a activității de *învățare* organizată în mod sistematic la nivelul procesului de învățământ care constituie obiectul de studiu specific *didacticii generale* (numită şi: *teoria generală a instruirii, teoria generală a procesului de învățământ, teoria şi metodologia instruirii).*

Activitatea de *formare profesională,* interpretabilă uneori ca fiind o realitate distinctă, ulterioară celei de educație (vezi *Dictionnaire encyclopèdique de l'éducation et de la formation,* deuxième edition, Editions Nathan, Paris, 1998), reprezintă, în fapt, o parte integrantă a educației în contextul extinderii conceptului pînă la nivelul unei activități *de formare-dezvoltare permanentă* a personalității, pe tot parcursul existenței umane (vezi Mialaret, Gaston, ***Les sciences de l'éducation,*** Presses Universitaires de France, Paris, 1993, pag. 12.)

Funcțiile educației reprezintă proprietățile specifice activității de *formare-dezvoltare permanentă* a personalității umane, exprimate la nivelul consecințelor sociale ale acesteia angajate, *în mod obiectiv,* la nivel de sistem (societatea în ansamblul

său) şi de subsistem (cultural, comunitar, economic, politic, natural).

Analiza funcţiilor educaţiei presupune elaborarea unui model ierarhic inspirat din cel proiectat în contextul analizei sistemului social global: *funcţie de bază (generală* sau *centrală)* - funcţii principale - funcţii secundare - funcţii terţiare. În perspectiva organizaţiilor specifice domeniului educaţiei (vezi ***Managementul organizaţiei şcolare***) determinantă este respectarea modelului ierarhic prezentat anterior care implică şi valorificarea adecvată a raporturilor la nivelul practicii sociale între *funcţia manifestă* ("consecinţă observată ce corespunde funcţiei atribuite") *şi funcţia latentă* ("consecinţă observată ce corespunde unei alte funcţii decît celei atribuite") - vezi Lafaye, Claudette, ***Sociologia organizaţiilor,*** Editura Polirom, Iaşi, 1998, pag. 20. Altfel este întreţinută disfuncţionalitatea educaţiei, generată şi chiar agravată în condiţiile eludării funcţiei centrale sau a plasării funcţiilor secundare înaintea celor principale şi a funcţiei centrale.

Funcţia de bază a educaţiei exprimă consecinţa cea mai generală a activităţii de formare-dezvoltare permanentă a personalităţii umane, realizabilă în orice context extern şi intern deschis (auto) perfecţionării într-un *timp, spaţiu* şi *stil* pedagogic determinat istoric. Această funcţie vizează integrarea personalităţii umane la nivelul sistemului social global şi al principalelor sale subsisteme: economic, politic şi cultural - de unde rezultă *funcţiile principale ale educaţiei* (economică, politică şi culturală).

Funcţia de bază (centrală, generală) a educaţiei şi funcţiile ei principale formează nucleul funcţional al educaţiei care are *un caracter obiectiv.* El se regăseşte în cadrul oricărei acţiuni educaţionale (şcolare, didactice, extradidactice ...) subordonată activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane. Direcţia de realizare a acestui *nucleu funcţional* este conturată la nivelul *finalităţilor educaţiei* care definesc orientările valorice asumate în vederea integrării sociale optime a personalităţii umane. Aceste finalităţi, permanent raportabile la nucleul funcţional al activităţii de educaţie, au *un caracter subiectiv,* fiind asumate, de regulă, la nivel de politică a educaţiei (finalităţile macrostructurale - idealul educaţiei, scopurile educaţiei) şi de politică şcolară (obiectivele generale şi specifice ale educaţiei / instruirii).

Dinamica raporturilor dintre nucleul funcţional al educaţiei şi finalităţile educaţiei marchează tensiunea filozofică şi politică a interdependenţelor generale şi specifice dintre *obiectiv* şi *subiectiv,* implicate în proiectarea, realizarea şi dezvoltarea oricărei activităţi umane. Angajarea lor la nivelul sistemului de educaţie, în general, al sistemului şi procesului de învăţămînt, în mod special, conferă acţiunilor educaţionale consistenţă internă şi deschidere externă, stabilitate epistemică şi flexibilitate praxiologică, anvergură axiologică şi focalizare operaţională. Sînt atribute relevante la nivelul proiectării pedagogice în contextul unităţii existente între funcţia de bază şi structura de bază a educaţiei.

Structura educaţiei corespunde la nivel *central (general, de baza) nucleului funcţional* al educaţiei. Adaptînd cercetările de antropologie socială la nivelul pedagogiei, "ipoteza de lucru" degajată evidenţiază faptul că *funcţia* – concept-cheie în orice ştiinţă socioumană – "implică noţiunea de *structură* care constă dintr-un *set de relaţii între entităţile elementare, continuitatea* structurii fiind menţinută de un *proces vital* alcătuit din *activităţile* elementelor componente" (Radcliffe-Brown, A.R., ***Structură şi funcţie în societatea primitivă,*** Editura Polirom, Iaşi, 2000, pag. 167).

Analiza structurii educaţiei poate fi realizată într-o *perspectivă organicistă* sau dintr-o *perspectivă funcţională. Perspectiva organicistă,* descriptivă, este însă proprie modelelor biologice referitoare la o realitate care "nu-şi schimbă tipul structural în cursul vieţii sale". În această variantă structura educaţiei ar trebui considerată, în mod artificial, ca fiind independentă de funcţionarea ei, ipoteză confirmată la nivel biologic, infirmată la nivel sociouman. *Perspectiva funcţională* avansează ca "ipoteză de lucru" un model de analiză adaptabil la complexitatea realităţii socioumane care "în cursul istoriei sale îşi poate schimba tipul structural fără a afecta continuitatea". Este ipoteza "unităţii funcţionale a sistemului" care permite înţelegerea faptului că la nivelul structurii educaţiei "toate părţile lucrează împreună cu un grad suficient de armonie şi consistenţă internă", chiar dacă schimbarea şi transformarea sa este practic, în mod obiectiv şi subiectiv, permanentă (idem, vezi pag. l68; vezi ***Asupra conceptului de funcţie în ştiinţa socială,*** pag. 165-173; ***Despre structura socială,*** pag. 174-188).

Analiza structurii educaţiei dintr-o perspectivă funcţională impune depăşirea modelului descriptivist, prezent încă în manualele şi cursurile de pedagogie care întreţin caracterul redundant şi uneori chiar ideologic al limbajului de specialitate (vezi Reboul, Olivier, ***Le langage de l'éducation,*** Presses Universitaires de France, Paris, 1984). Este necesară nu atît prezentarea elementelor existente la nivelul structurii educaţiei, practic incomensurabile şi în continuă schimbare, ci surprinderea acelor componente *vitale* care asigură *funcţionalitatea* activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane. Sînt componente indispensabile pentru proiectarea, realizarea şi dezvoltarea activităţii de educaţie, la care se raportează toate elementele ei structurale,

aflate, în mod obiectiv şi subiectiv, în anumite raporturi de interdependenţă şi interacţiune. Aceste componente vitale care asigură *structura de bază (generală, centrală)* a educaţiei sînt *subiectul educaţiei (educatorul* - individual sau colectiv) şi *obiectul educaţiei (cel educat, educatul* - individual sau colectiv). Cei doi *factori (agenţi, actori, autori)* ai educaţiei (vezi Pourtois, Jean-Marc, ***Education postmoderne**,* Presses Universitaires de France, Paris, 1997) nu intervin la nivelul unei simple relaţii, ci la nivelul unei *corelaţii* care poate fi numită *funcţională.*

Structura de bază a educaţiei angajează *corelaţia funcţională* dintre *subiectul* şi *obiectul* educaţiei la nivel general, în cadrul oricărei *activităţi* de *formare-dezvoltare* şi *acţiuni* educaţionale (didactice, extradidactice ...) subordonată acesteia. Corelaţia funcţională dată valorifică morfologia şi fiziologia principalelor componente ale educaţiei (funcţie generală, finalităţi macrostructurale, finalităţi microstructurale/obiective, conţinuturi, metodologie, evaluare, mesaj pedagogic, conexiune inversă externă şi internă, context extern şi intern ...) dezvoltate la nivelul unui proiect pedagogic deschis (auto) perfecţionării în condiţiile unui model de tip curricular. Împreună cu funcţia de bază a educaţiei şi în raport de finalităţile macrostructurale angajate la nivel de filozofie şi de politică a educaţiei, structura de bază a educaţiei reprezintă nucleul *funcţional-structural* al activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane, obiect de studiu specific *pedagogiei generale* şi *ştiinţelor pedagogice* (ale educaţiei) rezultate, aflate în continuă expansiune (mai mult cantitativă, mai puţin calitativă).

ANALIZA EDUCAŢIEI LA NIVEL FUNCŢIONAL-STRUCTURAL

Analiza educaţiei ***la nivel funcţional-structural*** presupune definirea elementelor componente şi a raporturilor dintre acestea dezvoltate pe fondul corelaţiei *subiect* (educatorul) – *obiect (educatul): funcţia generală a educaţiei - finalităţile macrostructurale*, *obiectivele (finalităţile microstructurale) - conţinuturile - metodologia - evaluarea; proiectul pedagogic; mesajul pedagogic; repertoriul comun; subiectivitatea obiectului educaţiei; strategia de dirijare a educaţiei/instruirii -răspunsul dirijat-conexiunea inversă externă; răspunsul autodirijat - strategia de autodirijare a instruirii - conexiunea inversă internă - autoproiectul pedagogic; contextul intern (ambianţa educaţională) - contextul extern (cîmpul psihosocial al educaţiei).*

Subiectul educaţiei (S) – educatorul, individual sau colectiv – este iniţiatorul activităţii de educaţie în calitate de autor al *proiectului pedagogic* şi de emiţător al *mesajului pedagogic*. Condiţia de *subiect al educaţiei* vizează statutul său ontologic, existenţial, probat prin experienţă de viaţă (cazul familiei) sau nivel profesional specializat (cazul cadrului didactic).

Obiectul educaţiei (O) - educatul, individual sau colectiv - este beneficiarul activităţii de educaţie în calitate de receptor al *mesajului pedagogic.* Condiţia de *obiect al educaţiei* vizează statutul său ontologic, existenţial, de moment, datorat experienţei de viaţă sau nivelului de pregătire limitat (vezi statutul de: fiu, preşcolar, elev, student, cursant la acţiuni de perfecţionare ...). Ca potenţial de cunoaştere, obiectul educaţiei are calitatea de *subiect* (activ în cunoaştere); existenţial, la nivelul corelaţiei funcţionale specifice activităţii de educaţie, *obiectul* poate dobîndi calitatea de *subiect* doar în momentul în care devine iniţiator al educaţiei şi autor al propriului său proiect pedagogic *(autoproiect pedagogic)* şi, în mod implicit, al propriului său mesaj pedagogic (vezi stadiul *autoeducaţiei* pe care potenţial îl poate atinge orice personalitate umană).

Funcţia generală a educaţiei *(FGE)* reprezintă primul element al structurii educaţiei la care se raportează *subiectul* educaţiei. Astfel, indiferent de specificul activităţii de educaţie pe care urmează să o proiecteze, *subiectul* educaţiei va angaja *funcţia* de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii în vederea integrării psihosociale a personalităţii celui educat (în sens cultural, civic, economic), funcţie generală care are un caracter *obiectiv.*

Finalităţile macrostructurale ale educaţiei (FME), elaborate la nivel de filozofie şi de politică a educaţiei – traduc în plan *subiectiv* dimensiunea obiectivă a funcţiei generale a educaţiei, stabilind orientările valorice care stau la baza acţiunilor specifice angajate de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane: *idealul educaţiei* - defineşte tipul de personalitate umană, valabil la nivel de sistem pe termen lung; *scopurile educaţiei* - definesc direcţiile generale de evoluţie a educaţiei, la nivel de sistem pe termen mediu şi lung.

Finalităţile microstructurale ale educaţiei – obiectivele (o) derivate din finalităţile macrostructurale – definesc, la nivel general şi particular, orientările valorice care stau la baza acţiunilor specifice de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane.

Conţinuturile generale ale educaţiei (c) – educaţia: *morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică* - vizează acele valori fundamentale (binele moral, adevărul ştiinţific, adevărul ştiinţific aplicat, frumosul, sănătatea) aflate la baza proceselor de *formare-dezvoltare permanentă* a conştiinţei psihosociale a omului, cu deschidere spre proble-

matica lumii contemporane (vezi *noile educații,* în: Văideanu, George, ***Educația la frontiera dintre milenii;*** Editura Politică, Bucureşti, 1988; Văideanu, George, ***UNESCO-50-EDUCAȚIE,*** Editura Didactică şi Pedagogică R. A., Bucureşti, 1996).

Metodologia educației *(m)* include ansamblul metodelor pedagogice propuse de subiect la nivelul unor *căi eficiente* aplicate de *obiect (cel educat)* ca *strategie* de educație/instruire bazată prioritar pe: comunicare, cercetarea realității, acțiune practică, mijloace de instruire programată (calculator).

Evaluarea educației (e) include acțiuni de control şi apreciere a gradului de îndeplinire a obiectivelor în vederea stabilirii unor decizii optime, acțiuni realizabile prin *strategii de evaluare:* inițială (predictivă) - cumulativă (sumativă) - continuă (formativă).

Proiectul pedagogic de tip *curricular (PPC)* articulează cele patru elemente prezentate anterior *(obiective-conținuturi-metodologie-evaluare)* la nivelul unei structuri de acțiune care, anticipînd *mesajul pedagogic,* acordă prioritate obiectivelor, urmărind realizarea permanentă a unei corespondențe pedagogice optime între *obiective-conținuturi-metodologie-evaluare,* valorificînd integral şi adecvat *contextul intern* şi *extern* în care se desfăşoară activitatea la nivel de proces şi de sistem.

Mesajul pedagogic (Mp), elaborat la nivelul interacțiunii dintre finalitățile macrostructurale şi finalitățile microstructurale ale educației, aflate în centrul *proiectului pedagogic curricular,* reprezintă o structură de acțiune specifică, realizabilă în termeni de *comunicare pedagogică,* bazată pe corelația dintre *informare* (informație selectată şi transmisă de educator) şi formare-dezvoltare pozitivă a celui educat (accent pe: gîndire în raport cu memoria; motivație internă în raport cu motivația externă...).

Repertoriul comun (Rc) exprimă capacitatea empatică a *subiectului educației* de transpunere a *mesajului pedagogic* la nivelul conştiinței *obiectului educației,* transpunere realizabilă într-un plan psihologic complex: cognitiv, afectiv, motivațional, caracterial. Calitatea repertoriului comun asigură receptivitatea mesajului pedagogic. Lipsa repertoriului comun duce la blocaj pedagogic, situație în care activitatea de educație/acțiunea educațională practic nu are loc la nivelul normal al corelației funcționale *subiect-obiect.*

Subiectivitatea obiectului educației (S') reprezintă momentul în care educatul receptează şi interiorizează mesajul pedagogic; este un rezultat al repertoriului comun realizat între subiectul şi obiectul educației; este o premisă implicată în alegerea strategiilor de dirijare a educației/instruirii (realizată de subiect) în vederea obținerii unui comportament de răspuns dirijat (din partea *obiectului* educației).

Strategia de dirijare a educației/instruirii (sd) este constituită dintr-un set de metode, procedee, mijloace, selecționate de *educator* în vederea obținerii unui *comportament de răspuns dirijat* al *educatului,* adecvat situației existente.

Răspunsul dirijat (rd) al *educatului* reprezintă reacția complexă a acestuia (exprimată prin diferite cunoştințe, deprinderi, aptitudini, atitudini) la strategia de dirijare a educației/instruirii propusă de *educator.*

Conexiunea inversă externă (Cie) reprezintă retroacțiunea realizată de educator în raport de reacția educatului, în general, de calitatea răspunsului dirijat, în special. În sens curricular, conexiunea inversă externă este realizabilă în mod permanent, ca mijloc de reglare-autoreglare continuă a rezultatelor activității (inclusiv cînd acestea sînt foarte bune), respectiv de corectare, ameliorare, ajustare, restructurare a: *proiectului pedagogic* (în cadrul căruia *metodologia* constituie elementul cel mai dinamic) - *mesajului pedagogic - repertoriului comun - strategiei de dirijare* a educației/instruirii - circuitelor de *conexiune inversă externă* (care pot fi inițiate pe tot parcursul activității). În această perspectivă se vorbeşte despre *conexiunea inversă pozitivă.*

Conexiunea inversă internă (Cii) reprezintă retroacțiunea realizată de *educat* în termeni de autoevaluare a propriului său *comportament de răspuns dirijat,* premisa strategiei de autodirijare a instruirii/educației.

Răspunsul autodirijat (rad) al *educatului* reprezintă reacția complexă a acestuia (exprimată prin diferite cunoştințe, deprinderi, aptitudini, atitudini) la strategia sa de autodirijare propusă de *obiectul educației* însuşi.

Strategia de autodirijare a instruirii/educației (sad) este constituită dintr-un set de metode, procedee, mijloace, selecționate de *educat* în vederea obținerii unui nou *răspuns autodirijat* al *educatului,* adecvat situației existente, şi a perfecționării continue a acestuia.

Autoproiectul pedagogic, de tip curricular *(APC),* consemnează capacitatea de autoevaluare, autoinstruire, autoeducație a *educatului,* confirmînd momentul de vîrf al transformării *obiectului educației* în *subiect al educației* (apt de autoeducație în măsura în care devine propriul său educator).

Contextul intern al educației (Ci) reflectă ambianța educațională existentă la nivelul unei acțiuni educaționale specifice (didactice, extradidactice ...), rezultată din interacțiunea unor variabile specifice (formă de organizare, mod de organizare, spațiu pedagogic, timp pedagogic, stil pedagogic...).

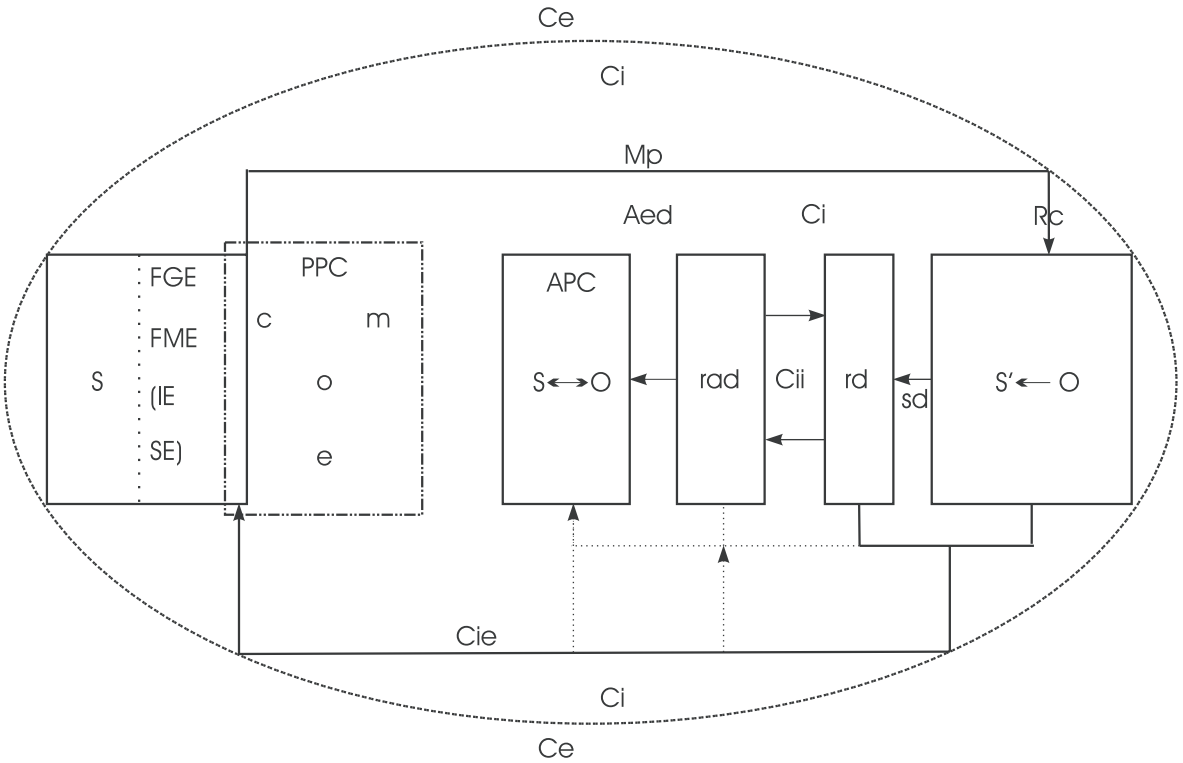
Contextul extern al educației (Ce) reflectă influențele cîmpului psihosocial provenite de la nivelul unor medii curriculare *macro-* şi *microstruc-*

turale de natură: culturală, economică, politică, managerială, comunitară, tehnologică – aceste influențe se regăsesc la nivelul sistemului de educație, individualizînd o anumită calitate a modurilor şi a formelor de organizare a educației, a spațiului pedagogic, a timpului pedagogic, a stilului pedagogic.

Structura de funcționare a activității de educație evidențiază corelația *subiect – obiect* care susține concordanța pedagogică a elementelor componente angajate în sensul îndeplinirii finalităților macrostructurale şi microstructurale asumate la nivel de sistem şi de proces.

Structura de funcționare a activității de educație evidențiază corelația *subiect - obiect* care susține concordanța pedagogică a elementelor componente angajate în sensul îndeplinirii finalităților macrostructurale şi microstructurale asumate la nivel de sistem şi de proces. *Modelul de analiză a educației la nivel funcțional-structural* evidențiază, de asemenea, influențele exercitate din direcția cîmpului psihosocial care înconjură, în mod obiectiv (spațiul, timpul pedagogic) şi în mod subiectiv (stilurile educaționale), nucleul funcțional-structural al activității de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității umane care conferă specificitate cercetării şi normativității pedagogice.

MODEL DE ANALIZĂ A EDUCAȚIEI LA NIVEL FUNCȚIONAL-STRUCTURAL



Elementele componente care susțin structura de funcționare a activității de educație, valabile la nivelul oricărei acțiuni educaționale specifice, pot fi grupate pe trei coordonate operaționale complementare:

S	Subiectul educației	Mp	Mesaj pedagogic	O	Obiectul educației
FGE	Funcția Generală a Educației	Rc	Repertoriul comun	S'	Subiectivitatea obiectului
FM	Finalitățile Macrostructurale ale educației	Ci	Context intern al educației	rd	răspuns dirijat
(IE	(Idealul Educației	Ce	Context extern al educației	Cie	Conexiunea inversă externă
SE)	Scopurile Educației)			sd	strategie de dirijare a educației
PPC	Proiect Pedagogic Curricular			Cii	Conexiunea inversă internă
o	obiective			rad	răspuns autodirijat
c	conținut			sad	strategie de autodirijare a educației
m	metodologie			APC	Autoproiect Pedagogic Curricular
e	evaluare			Aed	Autoeducație

ANALIZA EDUCAȚIEI LA NIVEL CONTEXTUAL

Analiza educației la nivel contextual presupune evidențierea cadrului general şi specific în care au loc acțiunile educaționale. Acest cadru include un ansamblu de *variabile pedagogice* de la *formele* şi *modurile* de realizare a acțiunilor educaționale pînă la numeroasele *influențe externe* (provenite din direcția *cîmpului psihosocial) şi interne* (rezultate din *ambianța educațională)* condiționate de calitatea (pozitivă - negativă) a *spațiului pedagogic,* a *timpului pedagogic,* a *stilului pedagogic* existent sau promovat la nivelul societății şi al comunității de referință (familie, şcoală, clasă de elevi, grupă de studenți, echipă de formatori ...).

Cadrul de realizare a educației la nivel general şi specific este conturat la nivel de sistem şi de proces. La nivel de *sistem* sînt implicate toate mediile sociale (culturale, comunitare, economice, politice, religioase ...) constituite direct sau indirect şi ca medii curriculare. Miza *sistemului de educație* constă în responsabilizarea pedagogică a tuturor organizațiilor sociale în termenii conceptului de "societate educativă" sau de "cetate educativă", lansat de UNESCO în anii 1970 (vezi: Lengrand, Louis, ***Introducere în educația permanentă,*** Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973; Faure, Edgar şi colab., ***A învăța să fii***, Editura Didactică şi Pe-dagogică, Bucureşti, 1974). La acest nivel, contextul educației include atît formele organizate în mod explicit, prin acțiuni specifice (educația formală – educația nonformală), cît şi formele întîmplătoare, realizate în mod implicit prin influențe specifice (educația informală). Interdependența lor intervine în cadrul sistemului de învățămînt (în calitatea sa de principal subsistem al sistemului de educație), dar şi în cadrul procesului de învățămînt (în calitatea sa de principal subsistem al sistemului de învățămînt). La nivel de proces, contextul intern al educației este dezvoltat prin *forme specifice* de organizare a activității (didactice, extradidactice; lecții, ore de dirigenție, excursii didactice ...) şi prin *moduri specifice* de organizare a activității (învățămînt: frontal, pe grupe, individual).

În *valorificarea cadrului de realizare a educației,* la nivelul sistemului de învățămînt, în general, a procesului de învățămînt, în special, un rol aparte revine *stilului pedagogic* adoptat. Dintre variantele cunoscute *(stil: democratic - autoritar — permisiv/liberal),* recomandabil este *stilul democratic,* care corespunde structurii acțiunii educaționale; celelalte două dezechilibrează structura acțiunii educaționale, prin accentuarea rolului *educatorului (stilul autoritar)* sau a libertății *celui educat (stilul permisiv/liberal).* În plus, stilul democratic valorifică, pe de o parte, autoritatea pedagogică necesară (funcția generală - finalitățile macrostructurale - proiectarea pedagogică la nivel curricular), iar pe de altă parte, libertatea de decizie adaptabilă la situații imprevizibile, exersată în diferite grade de *permisivitate* metodologică la nivelul elaborării şi dezvoltării mesajului pedagogic, (auto)reglabil prin diferite circuite de conexiune inversă externă şi internă (vezi *Modelul de analiză funcțional-structurală a educației - reprezentare grafică).*

CARACTERISTICILE GENERALE ALE EDUCAȚIEI

Caracteristicile generale ale educației pot fi deduse la nivelul a două sisteme de referință: 1) nivelul funcțional-structural al educației; 2) nivelul contextului educației.

1) *La nivelul nucleului funcțional-structural al educației* sînt relevante următoarele caracteristici generale: a) caracterul *teleologic* al educației (orientarea spre anumite "ținte") b) caracterul *axiologic* al educației (baza valorică a "țintelor" urmărite); c) caracterul *prospectiv* al educației (raportarea permanentă la o situație viitoare); d) caracterul *complex,* "bilateral" al educației (urmarea corelației funcționale existentă între *educator* şi *educat,* la nivelul structurii generale a activității de educație; între *informare şi formare,* la nivelul mesajului pedagogic).

2) *La nivelul contextului educației* sînt relevante următoarele caracteristici generale: a) caracterul *sistemic* al educației (rezultat din gradul de asamblare a organizațiilor sociale şi a comunităților umane implicate în mod direct sau indirect în realizarea educației); b) caracterul *universal* al educației (rezultat din paradigma educațională confirmată la scară generală, la diferite intervale de timp); c) caracterul *național* al educației (rezultat din specificul valorilor culturale angajate şi în plan pedagogic); d) caracterul istoric şi de "clasă" (rezultat din evoluția societății şi din tendința reproducerii la nivel pedagogic a diferențelor socioculturale existente între categoriile şi grupurile sociale); e) caracterul *determinant* al educației în calitate de factor al dezvoltării personalității (în raport cu *ereditatea* – factor de *premisă* naturală – şi cu *mediul* – factor de *condiție* socială).

Cel mai bun mijloc de a înțelege este de a face.

Immanuel Kant



Învățarea predării este un proces continuu



Diane **LARSEN-FREEMAN**

Diane Larsen-Freeman este profesoară de lingvistică aplicată la Şcoala de Training Internațional, fiind preocupată de următoarele probleme: cum se învață o limbă; care este esența limbii, în special a gramaticii; cum trebuie să-i pregătim pe profesori şi cum putem preda o limbă pentru a eficientiza învățarea ei.

Diane Larsen-Freeman a ținut prelegeri la instituțiile organizației TESOL (predarea englezei studenților alolingvi); a publicat un număr impunător de cărți şi articole, printre care şi ***Carte de gramatică: curs pentru profesorul ESL/EFL*** (predarea limbii engleze ca o a doua limbă/predarea limbii engleze ca limbă străină), ediția a doua, 1999 (în colaborare cu M. Celce-Murcia). Domeniile de cercetare ale lingvistei cuprind caracterul complex, dinamic şi neliniar al limbii. În prezent lucrează la un nou volum ***A preda o limbă: de la gramatică la gramaticalizare.***

Doamnă dr. Larsen-Freeman, ați ținut prelegeri la diverse instituții şi în cadrul unor seminarii organizate de TESOL în întreaga lume, aveți o experiență considerabilă în domeniul învățământului. Care sînt, în opinia Dvs., aspectele cele mai importante ale procesului educațional? Ce trebuie să facem pentru eficientizarea lui?

— Cred că cele mai importante aspecte ale procesului de învățămînt sînt "coerența verticală" şi "accentul pe învățare". În concepția mea, "coerența verticală" presupune ca toți cei implicați, de la director de program pînă la profesor, precum şi studenții/elevii, să ajungă la un numitor comun referitor la ceea ce intenționează să realizeze şi modalitățile de realizare, de asemenea şi la motivul care îi determină să procedeze într-un fel sau altul.

Nu este suficient să spunem "ceea ce încercăm să facem este să predăm limba engleză". Ce fel de engleză predăm? Cum o predăm? De ce? Cu alte cuvinte, fiecare trebuie să aibă o viziune clară despre ceea ce intenționează să înfăptuiască, despre modul în care vrea s-o facă şi trebuie să fie capabil să-şi motiveze acțiunile.

Un mod de îndeplinire a acestui deziderat ar fi să medităm împreună şi să ajungem la un consens privind scopul şi valorile fundamentale ale activității. Dacă aceasta a avut loc şi dacă urmăm întocmai conceptele stabilite, revenind la ele periodic şi modificîndu-le în caz de necesitate, "coerența verticală" ne este asigurată.

Trebuie să clarificăm, de asemenea, şi noțiunea de "accent pe învățare". Nu putem afirma că elevii învață doar pentru că le predăm. Predarea nu asigură învățarea. Prin urmare, trebuie să-i ajutăm pe profesori să dirijeze procesul de studiere şi dobîndire a cunoştințelor de către elevi. Este necesar ca profesorii să înțeleagă clar ce trebuie să însuşească elevii la lecția respectivă, să monitorizeze în permanență procesul de învățare, să ştie exact

la sfîrşitul unei orei dacă elevii au asimilat sau nu materialul predat (sau, ceea ce se întîmplă mai des, l-au însuşit parţial).

Trebuie să-i determinăm pe profesori să se concentreze nu doar asupra propriilor performanţe, ci să acorde mai multă atenţie şi să observe *cum* învaţă elevii. Această schimbare nu este uşor de realizat. Ea implică conştientizarea factorilor enumeraţi şi o experienţă personală considerabilă.

Care este specificul predării unei limbi? Cum putem optimiza procesul de învăţare a acesteia?

— Limba prezintă un instrument *dinamic* utilizat în crearea, exprimarea şi înţelegerea unor *sensuri*. Pentru a maximiza însuşirea unei limbi, trebuie concretizate două aspecte ale definiţiei de mai sus. În primul rînd, caracterul ei *dinamic*. Deseori limba este predată ca un sistem static, ceea ce, de fapt, nu corespunde realităţii. Eu am inventat termenul "a gramaticaliza", pentru a-i încuraja pe profesori să reconceptualizeze noţiunea de gramatică şi să o predea ca pe un set de abilităţi, nu doar la nivel ştiinţific, teoretic. Celălalt aspect important este *sensul*. Destul de frecvent limba e predată ca un sistem de forme. Or, ea este mult mai organică şi plină de semnificaţii. Noi, profesorii, avem menirea de a-i ajuta pe elevi să exprime ceea ce doresc.

Cum îi putem pregăti pe profesori să predea mai eficient o limbă, în special cea engleză?

— Mai întîi de toate, profesorii trebuie să cunoască bine materia predată (în urma observărilor mele, pentru profesorii de la PRO DIDACTICA aceasta nu constituie o problemă). În al doilea rînd, ei trebuie să înţeleagă procesul de învăţare. Pentru a fi mai eficienţi, profesorii trebuie să îmbine aceste două momente şi să le adapteze la fiecare grup de elevi în funcţie de capacităţile acestora. În al treilea rînd, profesorii trebuie învăţaţi să-şi analizeze activitatea şi să se autoperfecţioneze în baza propriei experienţe. Învăţarea predării este un proces continuu, iar pregătirea profesorilor, după cum spunem la Şcoala de Pregătire Internaţională, implică dezvoltarea cunoştinţelor, abilităţilor, atitudinilor.

Prin ce diferă procesul de învăţămînt din Moldova de cel din S.U.A.?

— Nu sînt sigură că pot răspunde la această întrebare. Scopul şederii mele aici a fost altul, de aceea n-am reuşit să cunosc destul de bine procesul de învăţămînt din Moldova.

Care a fost prima Dvs. impresie despre ţara noastră? Aţi avut vreo surpriză?

— Am avut, de fapt, mai multe impresii: despre mediu, despre oameni, despre condiţiile de trai. Oraşul Chişinău şi celelalte localităţi din Moldova pe care le-am vizitat sînt foarte frumoase. Am rămas adînc surprinsă de oamenii cu care m-am întîlnit: moldovenii sînt generoşi, lucrează enorm, fiind foarte devotaţi muncii lor, deşi condiţiile de trai aici sînt destul de dificile.

Surprize? Nu m-am aşteptat ca bucătăria naţională să fie atît de gustoasă! Este delicioasă şi ciocolata!

Consemnare: Dana TERZI

Standardele lingvistice şi educaţionale la limba străină

(ciclul gimnazial)

Reformele curriculare în domeniul învăţămîntului preuniversitar au reorientat conţinuturile şi metodologia predării/învăţării limbilor străine, fenomen ce a antrenat şi reconceptualizarea formelor de evaluare a cunoştinţelor şi competenţelor elevilor.

Ana **GUŢU**



Didactica Pro..., Nr.1(5), anul 2001

Standardele predării/învățării limbilor străine în clasele gimnaziale propuse în prezentul articol nu pretind la exhaustivitate şi au un caracter de proiect, de alternativă. Autoarea invită la o discuție constructivă pe marginea materialului expus.

Studierea-învățarea limbilor străine constituie o parte componentă esențială a programelor de învățământ general. Acest proces permite realizarea unor obiective majore, printre care:

a) depăşirea de către elev a spațiului de comunicare lingvistică originară;

b) posibilitatea de comunicare cu vorbitorii altor limbi;

c) învățarea prin intermediul limbii străine a modalității de înțelegere a informațiilor necesare elevului;

d) ridicarea nivelului general de conştiință lingvistică;

e) dezvoltarea sentimentului de încredere în depăşirea cu succes a dificultăților impuse de viață într-un mediu lingvistic diferit de cel originar;

f) oportunitatea de a servi drept intermediar al comunicării între doi membri monolingvi ai unor comunități lingvistice diferite;

g) formarea şi dezvoltarea abilităților necesare ulterior la învățarea altor limbi.

Proiectarea şi materializarea didactică a procesului de predare-învățare a limbilor străine în veriga învățământului preuniversitar este axată pe un ansamblu coerent de realități ştiințifice cu grad progresiv de actualizare, care presupune educația lingvistică (formarea competențelor comunicative, socioculturale şi atitudinale).

Standardele ***comprehensiunii (scrise şi orale)*** şi ale ***exprimării (scrise şi orale)*** se centrează pe aspectul pragmatic-funcțional al limbii, care va permite identificarea, repertorierea şi intercalarea actelor de vorbire. ***Principiul comunicativității*** se bazează pe învățarea de a comunica, dar şi pe dorința de a comunica, presupunînd nu numai asimilarea regulilor fonologice, ortografice, morfologice, sintactice ale unei limbi străine, ci şi asimilarea regulilor de folosință sociolingvistică, care ghidează comunicarea între indivizii ce vorbesc o limbă străină. ***Funcția comunicativă*** a limbii va subordona selectarea materialului gramatical, lexical, tematic, prin detaşarea din volumul materialului propus spre învățare, acte şi situații de vorbire, adecvate obiectivelor generale şi finalităților de referință propuse.

Standardele formulate sînt concepute în calitate de minimum obligatoriu la disciplina "Limba străină" pentru absolvenții ciclului gimnazial (clasele V-IX).

I. STANDARDELE COMUNICĂRII

Obiectivele generale se realizează în baza celor patru capacități integratoare: comprehensiunea orală **(*înțelegerea după auz* sau *audierea*)**, comprehensiunea scrisă **(*lectura*)**, exprimarea orală **(*vorbirea)***, exprimarea scrisă **(*scrierea*)**.

Finalitățile de referință derivă din obiectivele generale ale disciplinei şi sînt structurate în baza unui ansamblu de activități menite să favorizeze achiziționarea, interiorizarea, dezvoltarea şi consolidarea competențelor de înțelegere corectă a mesajelor audiate sau citite, precum şi a celor de exprimare fluentă/expresivă a informației acumulate prin experiența proprie a elevilor.

a. Comprehensiunea orală

(*înțelegerea după auz sau audierea*)

Elevii vor conceptualiza perceperea auditivă ca unul dintre cele mai importante mijloace de comunicare. Spre sfîrşitul ciclului gimnazial, ei vor fi capabili:

- să sesizeze întreaga gamă de cuvinte şi sintagme ale limbii străine studiate, reproducînd cît mai exact tot ceea ce auzul a înregistrat cu fidelitate;
- să prezinte în minte imaginea grafică a cuvintelor redate prin spelling;
- să identifice mărcile orale ale categoriilor gramaticale (gen, număr, caz, timp, persoană, conjugare, mod);
- să depisteze în avalanşa fonică tipurile de enunțuri.

Pentru a le forma elevilor deprinderea de receptare logico-semantică şi înțelegere a mesajului oral ei trebuie:

- să-şi concentreze atenția asupra vorbitorului şi a materialelor didactice prezentate;
- să sensibilizeze scopul comunicării orale;
- să globalizeze înțelesul tuturor tipurilor de mesaje: dialoguri, monologuri, narațiuni, descrieri, poezii, cîntece;
- să facă scurte prezentări orale după modelele propuse;
- să stăpînească mijloacele paralingvistice care însoțesc orice exprimare verbală (gesturi, mimică, semne convenționale, simboluri plastice şi sonore).

b. Comprehensiunea scrisă

(lectura)

În cadrul comprehensiunii scrise are loc formarea la elevi a capacităților de cititor. Ei vor conştientiza lectura ca act de comunicare eminamente important în dezvoltarea multilaterală a unei personalități. La finele ciclului preuniversitar va trebui ca elevii:

- să conceapă lectura drept izvor nesecat de cunoaştere a realității obiective şi a celei artistice;

– să citească fluent în limba străină studiată;
– să pronunțe corect sunetele, îmbinările de sunete din limba vizată;
– să dezvolte lectura imitativă după modelul de lectură al profesorului ori după banda audio;
– să cunoască componentele de bază ale manualului/cărții (conținutul, structura etc.);
– să posede cunoştințe despre structura unui text (titlul, paragraful, introducerea, intriga, deznodământul, încheierea);
– să efectueze în mod sistematic exerciții de lectură fluentă şi expresivă, articulînd corect cuvintele, sintagmele, propozițiile;
– să sensibilizeze înțelesul global al diferitelor mesaje scrise;
– să cunoască mărcile scrise ale tuturor categoriilor gramaticale ale limbii străine studiate;
– să demonstreze înțelegerea mesajului scris prin răspunsuri şi soluționări corecte ale exercițiilor şi probelor de control;
– să traducă corect sintagme, propoziții scurte din limba maternă în limba străină şi invers, decodînd semnificația lexemelor înlănțuite în unități sintactice mai mari.

c. Exprimarea orală

(vorbirea)

Formarea capacităților de vorbitor antrenează conceptualizarea şi recunoaşterea modalităților şi a particularităților de exprimare orală (vorbire), cît şi dezvoltarea capacităților de organizare şi producere a mesajului oral prin achiziționarea de mijloace verbale şi nonverbale. La finele ciclului gimnazial elevii trebuie să posede următoarele competențe:

– să conştientizeze faptul că exprimarea orală este unul dintre cele mai importante mijloace de comunicare, ce oferă posibilitatea de a povesti, de a discuta, de a face schimb de opinii, explicații, justificări, argumentări/contraargumentări etc.;
– să stăpînească modalitățile de exprimare orală: monologul, dialogul, povestirea, descrierea, explicația, justificarea, argumentarea;
– să cunoască modelul de organizare a unui mesaj;
– să producă diferite tipuri de mesaje conform modelelor studiate;
– să producă diferite tipuri de mesaje spontane în funcție de situația comunicativă;
– să prezinte şi să comenteze fapte, evenimente;
– să facă comparații dintre diferite fapte, evenimente, stări, caractere, tipuri de personaje etc.;
– să tragă concluzii, exprimîndu-şi aprobarea, dezaprobarea, acordul, dezacordul şi alte sentimente referitor la cele comentate;
– să producă diferite tipuri de mesaje adecvate situației problematice propuse: răspunsuri, compuneri, expuneri, rezumate, adnotări, dialoguri, monologuri;
– să utilizeze în cadrul diferitelor activități ludice cunoştințele achiziționate, să reproducă scenete, sketch-uri;
– să perfecționeze tehnicile de vorbire fluentă în situații extraşcolare;
– să combine exprimarea orală cu elementele nonverbale corespunzătoare;
– să explice, folosind metalimbajul respectiv, multiplele reguli de gramatică ce vizează categoriile gramaticale fundamentale ale limbii străine studiate;
– să fie capabili de a improviza răspunsuri, replici în diferite situații lingvistice;
– să redea cursiv conținutul textelor, prevăzute de programă;
– să alcătuiască mesaje care exprimă diverse sentimente şi stări de spirit – bucurie, tristețe, mulțumire, dezaprobare, protest etc.

d. Exprimarea scrisă

(scrierea)

Formarea capacităților de exprimare scrisă se va baza pe cunoaşterea tipurilor de comunicare scrisă, pe cultivarea deprinderilor de percepere şi reproducere a mesajului. Spre finele ciclului gimnazial elevii trebuie:

– să expună în scris sentimente, gînduri, impresii în limitele materialului lexico-gramatical însuşit;
– să întocmească planul unui text citit, să facă notițe în baza textului;
– să efectueze în scris diferite activități didactice (exerciții, teste de evaluare);
– să alcătuiască comunicări în scris, aplicînd regulile ortografice şi gramaticale însuşite;
– să producă mesaje scrise în baza diferitelor suporturi nonverbale (imagini video, tablouri etc.);
– să efectueze actul de scriere fără suport vizual (dictare, autodictare, expunere, rezumat, sinteză, compunere);
– să producă în scris diferite documente (acte) ce țin de corespondența personală, oficială;
– să cunoască şi să scrie corect omonimele lexicale şi gramaticale, formele verbale învățate, mărcile categoriilor gramaticale studiate;
– să realizeze traduceri (cu sau fără dicționar).

Tipologia structurală a mesajului oral

1. Diversitatea stilurilor: livresc, publicitar, familiar, argotic.
2. Conectorii pragmatici ai mesajului.
3. Înlănțuirea/gradul de coeziune a monologului şi dialogului.
4. Aplicarea structurilor sintactice cu statut special (paranteze, enunțuri incidente).
5. Tehnici lexico-gramaticale de argumentare şi

contraargumentare.
6. Utilizarea corectă şi expresivă a stereotipurilor literare la expunerea mesajului oral.
7. Tehnici de formulare a diferitelor cerinţe, opinii, impresii, intenţii.

Lectura textelor

1. Stăpînirea, spre finele ciclului gimnazial, a unei tehnici de lectură a cîte 120-150 cuvinte pe minut cu voce şi 150-180 – fără voce.
2. Lectura textelor nonliterare (firme, ştiri, anunţuri, reclame, afişe, articole informative, formulare de cerere, etichete, ambalaje, programe de spectacole).
3. Înţelegerea şi interiorizarea mesajului informaţional şi afectiv al textelor citite.
4. Penetrarea semantico-conceptuală a textelor literare studiate (dimensiunea hermeneutică şi nivelurile de exegeză a textului literar: pretextual, intertextual, intratextual, axiologic).
5. Înţelegerea şi interiorizarea universului filozofic şi afectiv al textului literar citit.

Tipologia mesajelor scrise

1. Mesaje scrise funcţionale (bileţel, scrisoare, comunicare).
2. Mesaje scrise reflexive (lucrări de control, teste, expuneri, compuneri, redactări).
3. Mesaje scrise creative (compuneri, expuneri-continuări, comentarii, sinteze, rezumate).

II. STANDARDELE DE CONŢINUT

Noţiuni de fonetică. Sunetele limbii străine. Grupurile de sunete (diftongi, triftongi). Accentul. Despărţirea cuvintelor în silabe.

Lexicul. Structura vocabularului. Registrul lexemelor. Lexicografia (dicţionare explicative, bilingve). Vocabularul uzual, periferic, de jargon, familiar. Mijloacele de îmbogăţire a vocabularului: derivare, compunere, împrumut etc. Raporturile sistematice în vocabular: antonimie, sinonimie, omonimie, paronimie.

Morfologia. Clasificarea părţilor de vorbire.

Substantivul: comun, propriu; genul, numărul, cazul. Substantive abstracte/concrete, singularia tantum/pluralia tantum.

Articolul: hotărît, nehotărît, contractat, partitiv, gen, număr.

Adjectivul: calificativ, demonstrativ, posesiv, interogativ, exclamativ, numeral; genul, numărul, gradele de comparaţie.

Pronumele: personal, reflexiv, nehotărît, posesiv, demonstrativ, interogativ, accentuat, neaccentuat (subiect, complement direct/indirect).

Verbul: tranzitiv/intranzitiv, pronominal, modul, timpul, persoana, numărul, conjugarea.

Prepoziţia: simplă, compusă. Locuţiunile prepoziţionale.

Conjucţia: simplă, compusă. Locuţiunile conjuncţionale: coordonatoare, subordonatoare.

Interjecţia.

Sintaxa.

Propoziţia. Tipurile de propoziţie. Părţile propoziţiei. Fraza. Subordonarea şi coordonarea. Subiectul. Predicatul. Complementul direct/indirect/circumstanţial.

Stilurile funcţionale.

Stilul beletristic, oficial-administrativ, publicistic, ştiinţific.

Registrul limbii.

Normativ, familiar, de jargon.

III. STANDARDELE SOCIOCULTURALE ŞI ATITUDINALE

Standardele socioculturale şi atitudinale fac parte din obiectivele învăţării unei limbi străine, constituind o componentă îndeosebi de utilă pentru a realiza finalităţi de cultură generală, urmînd scopurile proprii unei discipline. ***Competenţa socioculturală şi atitudinală*** va contribui la:

a) înţelegerea şi acceptarea de către elev a sentimentelor altei persoane; dezvoltarea empatiei;
b) acceptarea persoanelor de origine socială ori etnică diferită, evitîndu-se atitudinile rigide şi stereotipe ;
c) deschiderea spre tot ce e nou;
d) descoperirea altor modalităţi de gîndire şi comportament;
e) sensibilizarea influenţei cadrului sociocultural;
f) eliminarea prejudecăţilor şi stereotipurilor.

a. Competenţe socioculturale

Primele noţiuni de cultură generală despre spaţiul de circulaţie a limbii străine studiate va contribui la dezvoltarea progresivă a competenţelor lingvistice. Pentru cultivarea competenţelor socioculturale, va fi necesar ca elevii:

– să posede cunoştinţe de ordin istoric, geografic, sociologic şi cultural despre ţara a cărei limbă o studiază;
– să conştientizeze importanţa limbilor şi literaturilor străine ca mijloc de perpetuare şi de integrare progresivă a identităţilor naţionale în contextul culturii universale;
– să înţeleagă şi să interiorizeze prin intermediul limbii străine valorile istorice şi geoculturale ale ţării respective (obiceiuri, tradiţii, mentalitate).

b. Competenţe atitudinale

Competenţele atitudinale înglobează domeniul motivaţional/afectiv al elevului, contribuind la

conştientizarea personalităţii sale în funcţie de conţinutul didactic al limbii străine studiate şi la formarea unui univers cultural/atitudinal adecvat. Elevul va fi în stare:

– să redescopere identitatea naţională şi culturală prin familiarizarea treptată cu valorile etnoculturale, istorice, geografice şi lingvistice ale ţării limba căreia o studiază, urmînd calea integrării progresive în contextul culturii universale;
– să manifeste interes deosebit pentru valorile universale;
– să interiorizeze necesitatea înţelegerii între naţiuni şi a egalităţii între popoare;
– să sensibilizeze avantajul depăşirii propriei culturi prin asimilarea continuă a unei sau a mai multor limbi străine (plurilingvism şi multiculturalitate);
– să manifeste atitudine pozitivă, interes şi curiozitate pentru conţinuturile activităţilor de predare/învăţare a limbii străine;
– să dea dovadă de responsabilitate în ceea ce întreprinde şi realizează:
– să dezvăluie simţul perseverenţei drept necesitate imperioasă şi primordială în cazul unei însuşiri reuşite a limbii străine;
– să sporească încrederea în propriile forţe şi stăpînirea de sine prin intermediul asimilării dificilului şi necunoscutului din limba străină studiată;
– să manifeste iniţiativă în organizarea şi desfăşurarea lecţiilor de civilizaţie universală, atît în cadrul programei de limba străină, cît şi în activităţile extraşcolare;
– să aplice experienţa cognitivă acumulată în activităţile şcolare şi extraşcolare;
– să posede disponibilităţi de receptare a mesajelor orale şi scrise, de exprimare a coloritului emoţional în comunicare.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Curriculum de bază*. Documente reglatoare, Cimişlia, TIPCIM, 1997.
2. *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*. Guide à l'usage des concepteurs de programmes. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1996.
3. Girard, D., *Choix et distribution des contenus des langues vivantes,* Les éditions du Conseil de l'Europe, 1993.
4. *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues. Langues vivantes,* Les éditions du Conseil de l'Europe, 1996.
5. Pîslaru, V., Crişan, Al ş.a., *Curriculum disciplinar de limba şi literatura română/Clasele V-IX*, Chişinău, Editura Ştiinţa, 1997.



Ion **MĂRGINEANU**

Etnocentrismul şi politica economică

Politica etnocentrismului în economie preconizează realizarea doctrinei fiziocraţilor francezi, care prevede întronarea legilor naturii în toate domeniile de activitate umană. Omul, fiind un produs al naturii divine, trebuie să respecte cu strictеţe legile celei care l-a plăsmuit; în caz contrar, acţiunile lui vor conduce la autolichidare. Crearea şi conservarea echilibrului între legile naturii şi cele economice stimulează progresul şi garantează confortul social. Dacă aplicăm postulatul la modulul etnocentrismului economic, vom observa funcţionalitatea lui în cazul unei economii stabile sau rolul destabilizator al acestuia în cazul unei economii bîntuite de haos, cînd sînt neglijate condiţiile echilibrului Natură – Om – Societate. În plan economic, aceste relaţii trebuie să respecte principiile inspiraţiei şi expiraţiei, care stau la baza existenţei regnului animal şi vegetal. Conexiunile dintre aceste două fenomene asigură continuitatea vieţii.

Etnocentrismul este o doctrină care promovează capacitatea de a valoriza un anumit grup social, un popor sau o naţiune. Sub aspect economic aceasta înseamnă că societatea umană îşi concentrează întreaga activitate întru satisfacerea nevoilor colective. În economia relaţiilor de piaţă principiul etnocentrismului funcţionează excelent atît printre agenţii

Tabel: *Etnocentrismul în cele mai dezvoltate state ale lumii.*

Nr. ord.	Denumirea statului	Componenţa naţională %	Limba vorbită în raport cu populaţia generală, %	NOTE
1.	S.U.A.	86	engleza - 98	Fiecare al 9-lea american nu este născut în S.U.A., dar s-a conformat legilor acestui stat.
2.	Japonia	99	japoneza - 99	Învăţămîntul mediu obligator a fost introdus încă în secolul XIX (1875).
3.	Germania	92	germana - 100	Aici locuiesc peste 2,6 mln. turci, care aduc în buget 12 mlrd. DM. Consumă doar 3 mlrd. DM. Toţi s-au conformat legislaţiei germane. Şcoli cu predare în limba turcă nu sînt, doar cîteva private.
4.	Anglia	92	engleza - 92 (inclusiv 10 mln. scoţieni)	3 mln. imigranţi şi reprezentanţi ai minorităţilor naţionale vorbesc limba engleză.
5.	Franţa	94	franceza - 94	Peste 2 mln. arabi, imigranţi sau asociaţi, au acceptat cetăţenia Franţei şi vorbesc franceza.
6.	Italia	98	italiana - 98	Toţi imigranţii vorbesc italiana. 2% din reprezentanţii minorităţilor naţionale mai vorbesc franceza, germana, spaniola.
7.	Canada	canadieni originari –15 anglo-canadieni – 28 franco-canadieni – 21 Total: 64	engleza, franceza (în Quebec)	36% constituie imigranţii care au însuşit franceza sau engleza. În ţinutul eschimoşilor este asigurată paritatea limbii băştinaşilor.
Pentru comparaţie:				
8.	Moldova	moldoveni – 65 ucraineni – 14 ruşi – 13	varianta optimistă – 65 în realitate – sub 50	Nici o ţară din lume nu asigură din buget finanţarea integrală a învăţămîntului în limba altui stat.

***** Datele sînt luate din anuarul *"Weltjahrbuhiotahzubuch 2000*", Spiegel Almanach, 2000, Hamburg.

economici, cît şi în politica economică promovată de stat, fiind obligat să asigure bunăstarea propriilor etnii şi să le reprezinte interesele. Activînd doar în această direcţie, se poate obţine stabilitate economică şi politică.

Să examinăm raportul dintre trunchiul etnic al societăţii şi limba vorbită în cele mai dezvoltate ţări ale lumii.

Din notele inserate în *Tabel* vom observa că fiecare stat îşi are specificul său, fapt ce îl mobilizează întru soluţionarea problemelor în funcţie directă de tradiţiile seculare, cutume, caracteristicile geografice care i-au impus o anumită orientare a economiei.

Fiecare al nouălea cetăţean al S.U.A., deşi nu este născut în această ţară, a cerut benevol cetăţenia americană pentru a se integra plenar în activitatea indigenilor, păstrîndu-şi, în măsura posibilităţilor, identitatea.

Japonia a reuşit să devină prima putere economică din Asia de Est datorită nivelului înalt de pregătire profesională a specialiştilor, care au creat tehnologii performante, dar, mai ales, aspiraţiei şi ambiţiei de a se menţine şi a se afirma ca naţiune. După devastatorul cutremur din anii 90 ai sec. XX, Japonia a refuzat ajutorul extern. Economia japoneză şi-a vindecat repede plăgile provocate de cataclism. Orice organism trebuie să-şi revină prin propriile rezerve, ajutoarele din exterior fiind, de obicei, moleşitoare şi depersonalizînd naţiunea.

Politica etnocentrismului economic german reprezintă un capitol aparte. De fapt, despre acest fenomen în Occident nu se prea vorbeşte. În Germania etnocentrismul economic este realizat în mod tacit, insistent şi consecvent. Chiar dacă au fost învinşi în cele două războaie mondiale, nemţii ştiu cine sînt, ce vor şi încotro merg. Conştiinţa de neam şi politica promovată i-au stimulat poporului german urcuşul pînă la rangul de primă putere economică din Europa contemporană. Minorităţile naţionale şi imigranţii au drepturi egale atît timp cît respectă legile şi ordinea

acestei ţări. Nimeni nu îndrăzneşte să pună problema creării în stat a unei republici ori să-şi impună politica lingvistică, deşi se observă anumite tentative. Cu toate acestea nemţii sînt liniştiţi. Trunchiul etnic al acestui popor nu este afectat, pentru că intruşilor nu li se creează condiţii favorabile. În multe şcoli din München majoritatea elevilor provin din familii de imigranţi, dar studiază doar în limba germană.

De asemenea, în Anglia, Franţa, Italia corpul etnic este protejat astfel încît nu poate fi periclitat.

Într-un stat cu o componenţă etnică autonomă de 92-98% politica destabilizării este sortită eşecului, iar fondul uman de bază este preocupat de activizările economice.

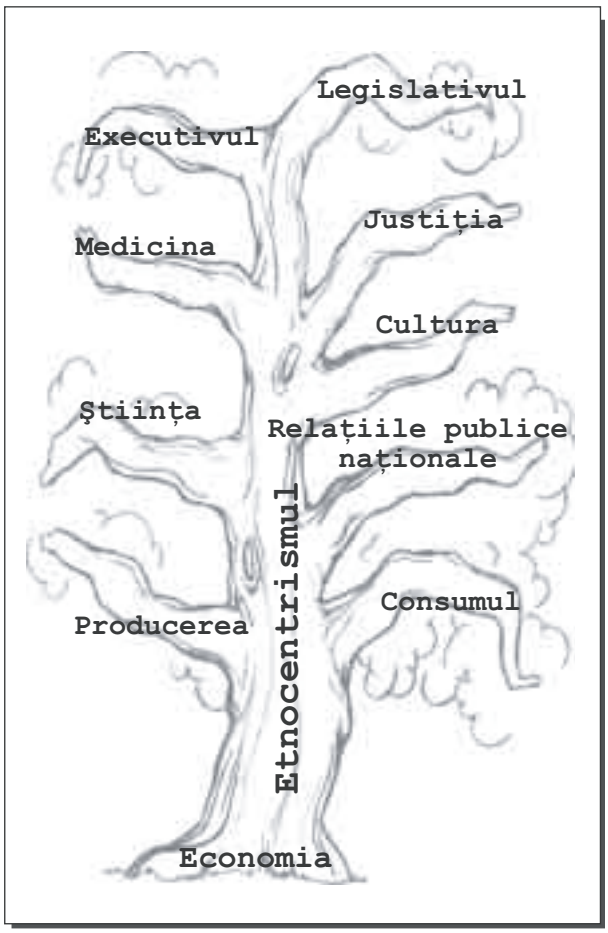
O situaţie deosebită o constituie Canada, în care doar 15% din populaţie sînt canadieni originari, 28% – anglo-canadieni, 21% – franco-canadieni, iar 36% – imigranţi. Toţi însă se supun legislaţiei interne şi participă la realizarea programelor economice ale comunităţii engleze sau ale celei franceze. În scopul conservării şi prosperării etniei locale, în ţinutul eschimoşilor este promovată paritatea limbilor, iar activităţile economice ale acestora sînt stimulate prin multiple modalităţi.

În acest context Moldova serveşte drept exemplu al unei variante nonpozitive. Statul moldovenesc nu este şi nu va putea fi preocupat de soluţionarea problemelor de ordin economic, ci doar de scandaluri nefondate, provocate de minorităţi, de medii lingvistice competente sau chiar incompetente, dar plătite pentru a bulversa masele, pentru a le distrage de la preocupările lor de bază.

Să revenim la schema grafică a *arborelui etnocentrist*. Conform legilor naturii, ramurile, adică direcţiile economice, trebuie să asigure procesul respirator care consolidează trunchiul etnocentrist, deci fundamentul statului. În situaţia cînd ramurile nu asigură schimbul vital necesar, se declanşează o serie de disfuncţii în faza sănătoasă a trunchiului, după care urmează debilitarea şi uscarea, adică dispariţia lui. Ca rezultat, fluxul economic intern este dereglat, producătorul şi consumatorul sînt aruncaţi într-un sistem defect, pe care nu-l pot redresa. Verigile constitutive părăsesc sistemul, iar trunchiul este incapabil să revigoreze.

Dată fiind această stare de lucruri, ne întrebăm: cum poate supravieţui trunchiul etnocentrist; care este viitorul lui?

În cazul Republicii Moldova verigile de rezistenţă, adică forţa intelectuală autohtonă (neplătită sau prost plătită), contingentul apt de muncă, partea bună, conştiincioasă a segmentului etnic, sînt puse în situaţia de a se desprinde de corpul unitar pentru a supravieţui. Consecinţele care decurg sînt mai mult



Arborele etnocentrismului

decît alarmante: cetăţenii statului devin simpli indivizi; membrii unei colectivităţi se transformă în duşmanii ei; instinctul autoconservării predomină asupra instinctului de conservare a valorilor; conştiinţa cetăţeanului ordonat, disciplinat se deformează, degradează în una de consumator, lipsit de prieteni. Asemenea indivizi pot fi manipulaţi cu uşurinţă şi devin instrumente la discreţia celor care deţin pîrghiile.

Există altă primejdie care să ameninţe dispariţia elementului autohton? Ce face o regină fără albinele muncitoare? Nu există un stup alcătuit doar din trîntori şi regină. Ce se alege din muşuroiul de furnici fără muşuroiul în care sînt depozitate cu osteneală alimentele? Nu este muşuroi, nu este "stat", sînt doar furnici veninoase, risipite pe toate cărările.

Pentru a nu ne pomeni într-o asemenea situaţie e necesar ca:

1. Statul să-şi asume toată responsabilitatea pentru reorientarea psihologiei sociale şi instituirea unui stat naţional (după modelul ţărilor baltice, al Ucrainei şi al celor din Europa Occidentală).
2. În politica economică accentul să se pună pe strategia consumului produsului intern.

Sugestii pentru a educa cetățeni democrați



Valeriu **GORINCIOI**

"Aud şi uit, văd şi ţin minte, fac şi înţeleg."
/Confucius/

Democrația este un sistem de guvernare în cadrul căruia puterea aparține poporului. Termenul îl avem de la grecii antici (*demos* – popor, *kratos* – putere). Nu în zadar părintele democrației, marele lider al Atenei antice, Pericle, spunea: *"...societatea noastră se numeşte democraţie deoarece nu se află în mîinile unuia, ci în mîinile multora"*. Această idee a fost dezvoltată mai tîrziu de Abraham Lincoln*: "Guvernarea este realizată de popor pentru popor"*. Pe de altă parte, democrația este un mod de viață, o anumită mentalitate şi conduită, maturitate civică. Principalele ei caracteristici sînt:

– libertățile individuale (încă Aristotel susținea că*: "...la baza unui stat democratic stă libertatea");*
– îmbinarea legilor majorității cu drepturile minorității;
– alegerile libere;
– concurența partidelor politice (pluripartitismul).

Adevărata democrație poate exista în anumite condiții (economie prosperă, consens social), figura principală în stat fiind cetățeanul cu o bună educație civică.

Educarea cetăţenilor democraţi se poate produce doar în contextul democratizării învăţământului

După Ioan Nicola, imaginea sintetică a dimensiunilor idealului educațional (socială, psihologică, pedagogică) se realizează prin joncțiunea dintre ceea ce este şi ceea ce trebuie să devină omul în rezultatul procesului educațional. R. Dottrens consideră că activitățile educaționale, inclusiv predarea în clasă, trebuie să-l facă pe individ apt:

– de a se autoconduce;
– de a colabora;
– de a se adapta;
– de a se cultiva.

Practica democratizării învățământului, după Sorin Cristea, evidențiază două tendințe contradictorii – *cantitativă* şi *calitativă* – reflectă o anumită linie de determinare istorică, mediată prin diferite circuite economice, politice şi culturale, care explică nu numai condițiile necesare, ci şi discontinuitățile posibile.

Democratizarea cantitativă a învățământului marchează stadiul "şcolii de masă" ce corespunde cerințelor societății industriale exprimate la nivelul următorului "cod de principii": standardizare, specializare, sincronizare, maximizare, centralizare etc.

Democratizarea calitativă a învățământului marchează aspirația spre o nouă calitate a instituției şcolare corespunzător cerințelor societății postindustrializate (postmoderniste), de tip informațional, care reprezintă un sistem de comunicare perfecționat printr-o "instruire intensivă", ce vizează formarea unei personalități capabile să susțină saltul "de la specialistul curînd depăşit" – datorită exploziei informaționale – "la generalistul adaptabil" prin valori şi comportamente fundamentale (3). Printre valorile cu o semnificație civică deosebită ar fi patriotismul; atitudinea față de democrație, muncă, libertate, onestitate, responsabilitate, eroism, cooperare, modestie etc., iar printre comportamente: aptitudinea de a comunica; cooperarea şi instaurarea unei atmosfere de încredere în cadrul grupului; respectul de sine şi pentru alții, toleranța față de opinii diferite; luarea de decizii în mod democratic; stabilirea propriei responsabilități şi a responsabilității altora; soluționarea problemelor interpersonale etc.

Strategia educației civice şi educarea unor democrați

Vom înțelege prin *strategia educației civice* (Ioan Nicola) ansamblul metodelor şi procedeelor (tehnicilor), folosite de profesor în mod conştient şi într-un cadru organizat în vederea realizării sarcinilor educării unor cetățeni în spiritul democrației. Eficacitatea metodelor şi procedeelor educației civice este dependentă de modul în care acestea reuşesc să activizeze subiectivitatea elevului, elementele structurale ale personalității acestuia: intelectuale, afectiv-motivaționale şi volutiv-creative. Condițiile interne, în care includem şi experiența, sînt cele care mijlocesc relația dintre metodele şi procedeele folosite (ca variabile independente) şi reacțiile conduitei (ca variabile dependente).

Posibilitățile predării în contextul educației cetățenilor democrați

Lecția (după S. Fătu) este un microsistem ce cuprinde toate componentele procesului educațional (obiective, conținuturi, metodologie, forme de organizare a predării-învățării-evaluării). Educarea unor cetățeni democrați trebuie, în primul rînd, să fie proiectată prin formularea curriculară a obiectivelor cognitive (Bloom), aplicative (Simpson), afective (Krathwohl), prin analiza resurselor (umane, materiale, informaționale etc.); prin elaborarea strategiilor de predare-învățare-evaluare şi, desigur, realizarea managerială la nivelul clasei de elevi.

La nivel cognitiv se pot aplica următoarele metode şi procedee (tehnici): SINELG-ul, Clustering-ul, portofoliul, explicația, prelegerea, convorbirea, referatul, proiectul individual şi de grup, povestirea, povața etc.

Un loc aparte în educarea cetățenilor democrați îl au componentele aplicativă şi afectivă, care pot fi realizate numai prin participare (implicare activă), prin cooperare (colaborare) şi învățare flexibilă. Implicarea activă a elevilor se va realiza prin următoarele metode şi procedee: dezbateri, analiză de caz şi decizie în grup, brainstorming (asalt de idei), exercițiu moral, cultivarea tradițiilor şi a obiceiurilor, jocuri didactice, studiu de caz, activitatea de voluntar etc. Instruirea prin cooperare este o metodă efectivă în educarea unor democrați. În acest caz elevii:

– conlucrează pentru a realiza obiective şi a îndeplini sarcini comune;
– conştientizează faptul că îşi pot atinge mai uşor obiectivele doar dacă şi ceilalți membri ai grupului reuşesc s-o facă;
– tind să obțină rezultate optime pentru întregul grup şi societate etc.

Cînd acest sistem funcționează eficient, avantajele sînt enorme: are efecte pozitive asupra performanțelor academice şi autoaprecierii, asupra relațiilor sociale şi dezvoltării personale.

Johnson & Johnson susțin că unele dintre rezultatele învățării prin cooperare ar fi:

– capacitatea sporită de a vedea o situație şi din perspectiva celuilalt;
– stabilirea unor relații mai bune, mai tolerante cu colegii, indiferent de etnie, clasă socială, sex, capacități intelectuale şi handicapuri fizice;
– creşterea stării subiective de bine şi a sănătății psihologice;
– sporirea încrederii de sine bazată pe acceptarea de sine;
– atenția deosebită față de materiile de studiu, colegi, profesori, şcoală.

Învățarea flexibilă este o strategie care le permite elevilor să devină mai autonomi, mai independenți, mai democratici. Ea le oferă:

– experiențe de învățare şi de comportament adecvate capacităților şi necesităților acestora;
– încurajare pentru a deveni independenți prin dezvoltarea aptitudinilor şi atitudinilor personale;
– evaluare, înregistrare şi stimulare a performanțelor comportamentale, academice etc.

Realizarea sarcinilor educației civice este inclusă, ca latură intrinsecă şi consubstanțială, în toate formele de organizare a activității educaționale din şcoală şi din afara ei, situație justificată prin faptul că elevul este supus în permanență influențelor de ordin social. Atunci cînd aceste influențe sînt dirijate, desfăşurîndu-se în cadrul unor forme organizate, ele devin acțiuni educative cu valențe majore, inclusiv şi pentru educarea unor democrați.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bontaş, I., *Pedagogie*, Editura ALL, Bucureşti, 1996.
2. Cerchez, N.; Mateescu, E., *Elemente de management şcolar*, Editura Spiru Haret, Iaşi, 1995.
3. Cristea, S., *Dicționar de termeni pedagogici*, E.D.P., Bucureşti, 1998.
4. Cucoş, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 1996.
5. *Curriculum de bază (documente reglatoare*), Cimişlia, 1997.
6. Fătu, S., *Metodica predării chimiei în liceu*, Editura Corint, București, 1998.
7. Fătu, S.; Jinga, I., *Învățarea eficientă a conceptelor fundamentale de chimie*, Editura Corint, Bucureşti, 1997.
8. *Managementul la nivelul clasei de elevi*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
9. *Materialele Atelierelor de formare de pe lîngă Centrul Educațional PRO DIDACTICA*.
10. Nicola, I., *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., București, 1994.
11. Patraşcu, D. ş. a. *Management educațional preuniversitar*, Editura ARC, Chişinău, 1997.
12. Stan, L.; Andrei, A., *Ghidul tînărului profesor*, Editura Spiru Haret, Iaşi, 1997.
13. Simenschy, Th., *Dicționarul înțelepciunii*, Editura Uniunii Scriitorilor, Chişinău, 1995.

Abordarea manualului şcolar din perspectiva formării competenţelor



În perioada 31 ianuarie – 1 februarie 2001, Centrul Educaţional PRO DIDACTICA a organizat un *seminar pentru autorii de manuale, facilitat de expertul internaţional Xavier Roegiers, director al Biroului de Inginerie în Educaţie şi Formare de pe lîngă Universitatea Catolică din Louvain-la-Neuve, Belgia, coautor al cărţii* ***Elaborarea şi evaluarea manualului şcolar*** *(tradus în limba rusă de Institutul pentru o Societate Deschisă, Budapesta).*

Activitatea a contribuit la dezvoltarea profesională a autorilor de materiale didactice – unul dintre obiectivele principale ale Programului "Dezvoltare Curriculară". Echipa Centrului, alături de cei 15 participanţi – autori de perspectivă, propuşi de editurile din Chişinău – a trăit sentimente de mulţumire şi satisfacţie profesională, pentru că s-a produs un eveniment educaţional, pentru că s-a realizat o idee care nu ne-a lăsat în pace spiritele mult timp.

Acum, cînd sîntem în plină reformă curriculară, cînd procesul de redactare a unei noi generaţii de manuale şcolare este deja în al cincilea an (prin Proiectul Băncii Mondiale – la clasele primare şi gimnaziale – şi prin concurs liber, lansat de Ministerul Educaţiei şi Ştiinţei – la clasele de liceu), avem certitudinea că o asemenea activitate a fost pe deplin actuală şi justificată. Ne-am fi dorit, bineînţeles, să se fi întîmplat mai devreme, dar oricum... timpul lucrează pentru noi.

Manualul şcolar continuă să rămînă principalul instrument didactic care, conform unei definiţii mai complexe şi mai recente, "*reprezintă un document oficial de politică a educaţiei, asigură concretizarea programei şcolare într-o formă ce vizează prezentarea cunoştinţelor şi capacităţilor la nivel sistemic, prin diferite unităţi didactice, operaţionalizabile, în primul rînd, din perspectiva elevului"* (S. Cristea, ***Dicţionar de pedagogie****, 2000, pag.242).* În contextul politicii educaţionale de la noi, dar şi din multe alte ţări, manualul stă în capul mesei, este cel care dictează, la modul direct, formarea atitudinilor, competenţelor şi cunoştinţelor elevilor. De aici şi misiunea nobilă, dar şi responsabilitatea mare a autorilor. Conform convingerii lui X.Roegiers, autorii – în procesul de elaborare a manualelor, iar profesorii în demersul didactic propriu-zis – sînt datori *"să stea mereu cu un picior în clasa de elevi şi cu altul – în realitatea vieţii",* pentru a evita *"formarea unor analfabeţi funcţionali (simpli consumatori şi reproducători de informaţie)".*

Ideea centrală promovată pe parcursul seminarului s-a axat pe importanţa manualului şcolar la formarea unor competenţe-cheie (vezi planşele anexate) în viaţa de toate zilele, cu accepţie didactică de *"mobilizare a unui ansamblu articulat de resurse, în vederea rezolvării unei situaţii semnificative care ţine de un ansamblu de situaţii-problemă"* (X.Roegiers).

Capacităţile

Ce este o capacitate ?

Capacitatea

puterea, aptitudinea de a face ceva
a identifica
a compara
a memoriza
a analiza
a sintetiza
a clasifica
a seria
a abstractiza
a observa...

Caracteristicile unei capacități:

1. Transversală.
2. Evolutivă (care evoluează).
3. Combinabilă, transformabilă.
4. Neevaluabilă.

Caracteristicile unei competențe:

1. Mobilizarea unui ansamblu de resurse.
2. Caracter finalizat.
3. Apartenența la un ansamblu de situații.
4. Caracter disciplinar.
5. Evaluabilă (care poate fi evaluată).

Exemple de competențe

Exemplul 1.
A face un raport-sinteză (destinat publicării într-o revistă), care tratează problema integrării tinerilor în sistemul educațional şi necesită culegerea şi analiza unor informații cantitative (statistică descriptivă).

Exemple de situații care țin de categoria enunțată

- adaptarea tinerilor din învățământul superior;
- accesul tinerilor la studii universitare;
- repartizarea elevilor pe profiluri în cadrul învățământului secundar;
- eşecul la primele examene de admitere.

Exemplul 2.
A scrie un articol (destinat unui public cultivat, dar nespecializat) care tratează în plan comparativ opera a doi scriitori studiați în cadrul unuia şi aceluiaşi curs.

Consemnare: Viorica GORAŞ-POSTICĂ

Al miilea cursant

Activitatea desfăşurată în cadrul Programului "Perfecționarea Cadrelor Didactice" este axată pe cele mai noi abordări din didactică şi psihopedagogie, pe probleme de eficientizare şi oferire de oportunități creative în organizarea procesului de predare-învățare-evaluare, pe aspecte importante ale formării competențelor.

Această gamă de demersuri didactice încearcă să răspundă unor necesități profesionale actuale, fapt ce justifică solicitarea cursurilor de perfecționare ale Centrului Educațional Pro Didactica din partea multor cadre didactice. Astfel numărul profesorilor, beneficiari ai acestor cursuri, a depăşit de curînd cifra de 1000!

Întîmplarea a făcut ca certificatul cu nr. 1000 să-i revină dnei Râmiş Parascovia, profesoară de matematică la Liceul "N. Dadiani" din Chişinău.

Colectivul C.E.P.D. a marcat acest eveniment prin oferirea dnei P.Râmiş a unui training scutit de taxa parțială pentru studii şi a unui abonament la revista de specialitate "*Didactica Pro...*".

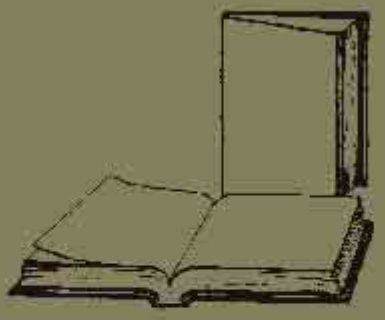
De menționat că Liceul "N.Dadiani" se află printre cele peste 20 de unități şcolare din republică, ale căror colective prin crearea Comunităților de învățare şi-au atribuit un nou indice de calitate. Majoritatea profesorilor acestor instituții au beneficiat şi continuă să beneficieze de cursurile de perfecționare ale C.E.P.D., demonstrînd un nivel înalt de motivare şi un grad sporit de activism. Le sîntem recunoscători directorilor de şcoli, licee şi colegii pentru stimularea şi susținerea procesului de dezvoltare profesională continuă a cadrelor didactice, pentru promovarea unei adevărate culturi pedagogice.

Invităm profesorii din republică la cursurile de perfecționare organizate de C.E.P.D., a căror activitate va fi orientată şi mai departe spre focalizarea potențialului individual şi al celui profesional pe o permanentă autodescoperire, autodezvoltare şi autoactualizare.

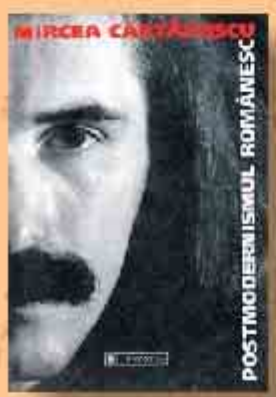
Consemnare: Violeta DUMITRAŞCU







EX LIBRIS



Mircea **Cărtărescu**, *POST-MODERNISMUL ROMÂNESC*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1999.

"Studiul teoretic" al lui M. Cărtărescu, care are la origine o teză de doctorat *"suficient de incitantă, de limpede şi convingătoare prin sine însăşi"*, este destinat unui cititor pasionat de lumea postmodernă şi dornic de a o cunoaşte şi a o înţelege mai bine. Cele patru părţi ale cărţii:

- Postmodernitatea ca experienţă ontologică, epistemologică şi istorică "slabă";
- Postmodernismul: sfîrşitul artelor sau un nou început;
- Către un postmodernism românesc;
- Postmodernismul românesc;

abordează în complexitate această temă controversată.

Lucrarea este înzestrată cu o impunătoare bibliografie selectivă, indice de nume şi postfaţă semnată de distinsul istoric literar Paul Cornea, căruia îi *"place să creadă că Postmodernismul lui Cărtărescu, nu numai prin excelenţa performanţei intelectuale, dar şi prin altitudinea etică şi seninătatea tonului, constituie un preludiu simbolic a ceea ce ar fi să fie, într-o bună zi, "după" şi mai ales „dacă"*.



Anatol **Pedestraşu**, *DICŢIONAR RUS-ROMÂN*, Editura ALL Educaţional, Bucureşti, 1999.

Lucrarea este alcătuită din trei secţiuni: un dicţionar rus-român, ce cuprinde 10000 dintre cele mai uzuale cuvinte; 74 de grupuri tematice; 135 de tabele şi scheme gramaticale ale limbii ruse.

Conceput ca un eficient instrument de lucru lexical şi gramatical, Dicţionarul înregistrează mai multe "liste tematice" (plante, animale, mijloace de transport, discipline sportive etc.), oferind posibilitate persoanelor ce studiază limba rusă, cu sau fără profesor, însuşirea tematică a cuvintelor şi îmbogăţirea sistematică a vocabularului.

Prezentul Dicţionar, apărut postum – rod al unei îndelungate experienţe didactice şi al unei cuprinzătoare viziuni teoretice a conf. A.Pedestraşu – reprezintă o noutate în peisajul editorial românesc.



Petru **Drumea**, Silvia **Drumea**, *DIDACTICA GEOGRAFIEI*, Centrul Editorial al Universităţii de Stat din Moldova, Chişinău, 2000.

Cartea, o apariţie pe cît de necesară, pe atît de binevenită în condiţiile noului sistem de învăţămînt, este adresată tuturorcelor ce implementează noul curriculum la geografie, autorii punînd accentul pe diferite aspecte metodologice, metode şi procedee moderne folosite la studierea acestui obiect în şcoală. Lucrarea prezintă mai multe modele experimentale de evaluare sumativă pe niveluri de performanţă la unele subiecte din geografia lumii: teste formative-sumative, tipuri de itemi, întrebări structurate, eseu nestructurat.



Luciana **Marinangeli**, *DE VORBĂ CU PINOCCHIO*, Editura Arc, Chişinău, 2000.

Cartea conţine "aproape tot ceea" ce a acumulat autoarea pe parcursul vieţii: amintiri, sfaturi, teste, interviuri cu personalităţi din domeniul educaţiei etc. Cercetările descrise cuprind un studiu asupra comportamentului copilului începînd cu perioada prenatală şi pînă la vîrsta şcolarizării. Autoarea, preocupată de *"...problema esenţială a mileniului trei – educaţia"*, stă de vorbă cu părinţii, bunei şi profesorii despre Pinocchio – o fetiţă sau un băieţel – încercînd să afle care sînt problemele şi interesele, felul lui de a înţelege viaţa, pentru a *scoate "ceea ce este mai bun dintr-un copil şi de la cei care-i sînt în preajmă"*. Soluţiile sugerate întru evitarea unor greşeli în formarea copilului sînt pătrunse de gîndul că *"noi, educatorii, ajutînd vom fi ajutaţi, educînd vom fi educaţi, crescîndu-i pe alţii vom creşte şi noi"*.

Rubrică pregătită de Rodica DAVID


Cinquain
Clustering
Stiluri de instruire

Prezentul conține în el mai mult
viitor decît trecut.
Şerban Cioculescu



Univers postmodernist



Sergiu **PAVLICENCU**

Argument. În ultimele decenii se vorbeşte tot mai mult de postmodernism în cultura artistică universală, termenul fiind utilizat cu cele mai diferite accepții. S-au făcut mai multe încercări de definire şi interpretare a fenomenului şi a conceptului de postmodernism, dar deocamdată nu există o părere unanimă asupra acestei probleme. S-a creat o întreagă teorie a lui, bibliografia lucrărilor dedicate postmodernismului fiind, practic, inaccesibilă, îndeosebi în condițiile noastre. Cariera termenului este, într-adevăr, spectaculoasă. Cunoscut la noi doar în unele cercuri ale elitei intelectuale, postmodernismul înregistrează, de fapt, o scădere a efectului său de noutate, în timp ce pentru cei mai mulți, inclusiv din sfera învățămîntului preuniversitar şi chiar universitar (profesori şi discipoli), el rămîne a fi un fenomen necunoscut, straniu, neînțeles. Ideologia postmodernistă nu este receptată întotdeauna adecvat, scrisul postmodernist derutează, limbajul lui adesea pare confuz, gusturile estetice ale acestuia pe unii îi şochează şi îi irită etc. Există mulți adepți şi promotori fideli ai postmodernismului, dar există şi nu mai puțini critici şi adversari. Iar aceasta rezultă, în opinia noastră, din necunoaşterea, cît de cît obiectivă, a fenomenului, care este ceva firesc în evoluția culturii universale din ultima jumătate de secol. Cercetările întreprinse pînă în prezent permit o conturare, cel puțin, a unor trăsături distinctive ale literaturii şi artei postmoderniste. Nu a tuturor, desigur, şi nici o prezentare exhaustivă a acestora. Tocmai de aceea inaugurăm aceasta călătorie prin universul postmodernismului cu ajutorul unui ghid postmodernist, care va include o încercare de sistematizare şi de explicare a unor termeni cunoscuți sau mai puțin cunoscuți şi vehiculați în literatura de specialitate cu raportare la fenomenul dat. E vorba nu numai de termeni literari noi, ci şi de foarte mulți alții arhicunoscuți, dar care în literatura postmodernistă sau cu referire la ea capătă semnificații şi sensuri noi, necunoscute pînă acum. Vom încerca să prezentăm aceşti termeni în ordine alfabetică, de la A la Z, ca într-un dicționar, dar nu înainte de a ne pronunța asupra unor aspecte specifice ale fenomenului postmodernismului în general. Considerațiile ce urmează nu pretind a fi un adevăr în ultimă instanță, unele reflectînd doar punctul de vedere al autorului. Pot exista, de fapt, există şi alte puncte de vedere, toate, exact ca şi interpretările unui text postmodernist, avînd drepturi egale de existență şi doar luarea în considerare a acestora ar putea să ne apropie de înțelegerea fenomenului ce ne interesează.

Credem că e necesar chiar de la început să facem o delimitare clară între "postmodernitate" ("postmodern") şi "postmodernism" ("postmodernist"), identificarea, folosirea lor ca sinonime conducînd adesea la confuzii. Termenul "postmodernitate", respectiv "postmodern" desemnează, mai curînd, o epocă, epoca postmodernității sau epoca postmodernă, ca o stare globală a civilizației, ca o sumă a tuturor stărilor de spirit, a tendințelor din cultura şi filozofia ultimelor decenii, care se asociază cu încheierea unui ciclu, a unei etape în evoluția istorică şi culturală a omenirii, a sfîrşitului epocii "moderne", a crizei acesteia, a venirii unui alt "fin du siècle".

Postmodernitatea este expresia unor profunde

schimbări şi mutaţii în conştiinţa şi subconştientul colectiv ale omenirii, ajunse la disperare, la neîncredere în rezultatele realizării ideilor, doctrinelor, proiectelor emise in secolul al XX-lea. Civilizaţia umană s-a pomenit în faţa unui nou pericol de autodistrugere, avîndu-se în vedere multitudinea intereselor urmărite de diferite rase, popoare, ţări, naţiuni, sisteme sociale, politice, religioase etc. Se impune tot mai imperios o reformulare a înseşi principiilor unei coexistenţe mediate, bazate pe disponibilitatea pentru compromisuri, autocritică şi toleranţă, pe tendinţa de împăcare a contradicţiilor şi conflictelor în numele salvării omenirii şi a civilizaţiei umane. Privirile se îndreaptă spre întreaga experienţă istorică a omenirii, care este supusă unei operaţii de reconsiderare şi de reinterpretare în scopul descoperirii unor valori unificatoare, dar fără a fi subordonate sau determinate doar de o singură filozofie, ideologie sau religie şi care ar stimula dialogul, transparenţa, diversitatea. Are loc, prin urmare, o schimbare de paradigmă. Monismul epocilor anterioare este substituit în epoca postmodernă de pluralism, acesta materializîndu-se în toate domeniile vieţii şi activităţii umane: economie, politică, filozofie, cultură etc. Toate poartă pecetea postmodernităţii. De aici şi conceptele de postistorie, postmetafizică, postraţionalism, postempirism, postumanism, poststructuralism şi, nu în cele din urmă, cel de postmodernism.

Rezultă că postmodernismul nu este întru totul identic cu postmodernitatea, postmodernismul fiind doar un aspect al postmodernului, termenul folosindu-se, îndeosebi, pentru a denumi anumite fenomene din sfera filozofiei, artei, literaturii, pentru caracterizarea unor anumite tendinţe în cultura contemporană.

Nu există definiţii general acceptate ale postmodernismului, termenul fiind utilizat în cele mai diverse sensuri. Şi nu e nimic straniu în această situaţie, deoarece e vorba de un termen nou ale cărui semnificaţii vor continua să se precizeze pe măsură ce se va limpezi şi esenţa fenomenelor artistice vizate. Pînă în prezent am putea spune ca termenul "postmodernism" se foloseşte pentru a denumi:

- O nouă perioadă, o nouă etapa în evoluţia culturii universale în general;
- Un nou stil al gîndirii ştiinţifice postmoderne, opus celui clasic şi neoclasic;
- Un nou stil artistic, ce caracterizează diverse forme ale artei contemporane;
- Un nou curent artistic în arhitectură, pictură, literatură etc.;
- Un sistem estetic şi artistic apărut în a doua jumătate a secolului al XX-lea;
- Reflecţia teoretică asupra acestor fenomene (în filozofie, estetică, literatură etc.).

Dar nu numai atît. În estetică şi în critica şi istoria literară alături de "postmodernism" se utilizează uneori, ca termeni-sinonimi care îl dublează, şi următorii: "poststructuralism", "postavangardism", "transavangardism", "deconstructivism", deşi între toţi aceşti termeni există deosebiri esenţiale. Utilizarea lor în sens de "postmodernism" nu este recomandabilă şi vorbeşte, mai curînd, despre faptul că termenul încă nu s-a consolidat definitiv în sfera sa de întrebuinţare. Nu e lipsită de interes nici cariera acestuia. Cuvîntul "postmodernism" provine de la "postmodern". Mai sus am atenţionat asupra delimitării termenilor în cauză, de aceea trebuie luat în considerare şi acest aspect în odiseea termenului, care iniţial a fost folosit în varianta de "postmodern" şi doar mai tîrziu în cea de "postmodernism". Nu e cazul să arătăm aici cine şi cînd a utilizat pentru prima oară termenul "postmodern" sau "postmodernism" şi cu ce sens. Datele uneori nu coincid, contrazicîndu-se de la un autor la altul. Important este să subliniem că în sensul în care ne interesează fenomenul postmodernismului, termenul respectiv desemnează noile tendinţe din arta şi literatura universală, dar şi din gîndirea umanistică ale ultimelor patru-cinci decenii în legătură cu criza modernismului şi apariţia unor discipline noi ca: antropologia filozofică, semiotica culturii, cibernetica, teoriile informaţiei şi ale comunicării etc. Ca şi toate celelalte curente literare sau artistice, postmodernismul are şi el baza sa filozofică. Aceasta o alcătuiesc concepţiile elaborate în cadrul poststructuralismului care poate fi considerat în acest sens un fel de leagăn al posmodernismului.

***

Impactul educaţional al postmodernităţii.

Întregul nostru sistem de educaţie şi învăţămînt, ieşit din totalitarism cu monismul său exclusivist, îşi reconsideră în prezent scopurile, principiile, strategiile, care nu sînt, nici nu pot fi întru totul noi, dar altfel sînt orientate. Se stimulează libertatea de gîndire, spiritul critic şi autocritic, toleranţa reciprocă, respectul faţă de părerea şi poziţia celuilalt. Nu se mai învaţă şi nu se mai promovează doar un singur punct de vedere, doar un singur adevăr, nu se mai axează totul doar pe o singură ideologie. Aplicînd şi stimulînd pluralitatea de idei, poziţii, atitudini, se va modela altfel decît pînă acum personalitatea discipolilor şi un alt tip de personalitate. Altele devin şi relaţiile profesor-elev.

Însă aceste schimbări se produc, deocamdată, lent. Vechile deprinderi şi stereotipuri mai persistă, ceea ce e caracteristic pentru epocile de tranziţie, iar postmodernitatea nu e altceva decît o epocă de tranziţie.

Un fenomen de tranziţie este şi postmodernismul în arte şi în literatură. Impactul educaţional al acestuia rezultă din însăşi esenţa sa ca manifestare concretă a postmodernităţii cu toate caracteristicile menţionate. Efectele educaţionale ale postmodernismului vizează atît formarea personalităţii elevului, cît şi cultura sa estetică în procesul studierii literaturii şi artelor. Putem vorbi despre un postmodernism concret-istoric în literatura contemporană, dar putem vorbi şi despre un postmodernism transistoric, detectabil în literatura precedentă, îndeosebi în perioadele de trecere de la un curent la altul.

Studierea textelor literare postmoderniste va contribui la formarea unor imagini despre literatură, opera literară, autor, cititor în raport cu tradiţionala înţelegere a acestor lucruri. Totul va depinde de acceptarea sau ignorarea efectelor postmodernităţii asupra activităţii noastre zilnice.

Să creezi ca un demiurg, să poruncești ca un rege, să muncești ca un sclav!
C. Brâncuși

BRÂNCUȘI 2001

- "Brâncuși aduce on lumea cultă o experiență de veacuri a poporului român care s-a impus on istorie cu armele simple ale gondirii. Stăruința noastră a rodit on compul umanist al valorilor. On lumea civilizată, România debutează, muzical, prin Enescu și plastic, prin Brâncuși.

ION VLASIU

- Arta brâncușiană constituie una din sursele ideilor esențiale pe care se clădește civilizația vizuală a secolului al XX-lea.

DAN GRIGORESCU

- Brâncuși înseamnă logică a eternei frumuseți.

MARIANNE MOORE



- Am tot căutat, ani mulți, să ajung să scot din lemn, din bronz, din marmură, acel diamant ascuns – esențialul...
- Eu, cu noul meu, vin din ceva foarte vechi.
- Cînd nu mai sîntem copii, sîntem deja morți.
- În artă ceea ce importă este bucuria. Aveți fericirea să contemplați (-să vă minunați) Aceasta este totul.
- A vedea în depărtare este ceva, însă a ajunge acolo, este cutotul altce-va.
- Lucrările nu sînt greu de făcut, ceea ce este greu este să ne punem în starea de a le face.
- Trupul omenesc este frumos numai în măsura în care oglindește sufletul.
- Eu aș vrea să creez așa cum respir.
- Sculpturile mele sînt chiar și pentru cei orbi

Concurs pentru elaborarea materialelor didactice suport/ auxiliare în baza noului Curriculum de liceu

Programul *Dezvoltarea curriculumului* continuă să sprijine inițiativele și investigațiile creatoare ale tuturor celor interesați de succesele elevilor și profesorilor în implementarea noului curriculum de liceu. Profesorii și cercetătorii științifici interesați de reușita și impactul pozitiv al documentului în cauză sînt invitați să elaboreze diverse materiale didactice, care vor fi selectate și editate în mod operativ.

Obiective:
- Asigurarea continuității în activitatea profesorilor pentru dezvoltarea curriculumului disciplinar;
- Promovarea calității, competenței și eficienței;
- Acoperirea unor necesități stringente și a unor goluri informaționale și metodice;
- Evaluarea formativă a curriculumului și a impactului acestuia.

Sugestii pentru tipuri de materiale:
- Sinteze de proiecte didactice (pentru un capitol de curriculum / modul / unitate didactică);
- Elaborări / îndrumări metodice;
- Ghiduri pentru profesori și elevi;
- Culegeri de teste și exerciții;
- Bateriide teste;
- Cataloage de itemi;
- Antologii de conținuturi dificile/controversate însoțite de comentarii/ îndrumări metodice;
- Dicționare tematice comentate etc.

Criterii de apreciere a materialelor:
- Formularea clară a obiectivelor și a sarcinilor didactice;
- Originalitatea abordării problemei și a lucrării în general;
- Rezumatul teoretic explicit, redus la tezele esențiale nu va depăși 20-30% din volumul total;
- Partea aplicativă centrată pe aspecte tehnologice și mai puțin pe conținuturi în sine, însoțită de judecăți de valoare și de eficiență, avantaje, dezavantaje / limite în utilizare, concluzii etc.;
- Exploatarea metodelor și a tehnicilor avansate de predare-învățare-evaluare;
- Eficiența și valoarea practică / funcțională a ideilor expuse;
- Corectitudinea științifică, terminologică și lingvistică.

Exemple de teme:
- Metode și tehnici interactive de predare-învățare-evaluare la diferite discipline;
- Captarea atenției; actualizarea cunoștințelor, prezentarea sarcinilor și a situațiilor de învățare; monitorizarea învățării, aprofundarea cunoștințelor / obținerea performanțelor; evaluarea formativă a progresului realizat; asigurarea retenției și a transferului: strategii și tehnici eficiente de realizare (a fiecărui eveniment instrucțional în parte);
- Oportunități și strategii de învățare eficientă;
- Stimularea motivației și a creativității,
- Dezvoltarea gîndirii științifice și a celei critice la anumite discipline;
- Strategiile reușitei școlare;
- Relația atitudine-aptitudine la diverse discipline;
- Factorii care determină randamentul școlar;
- Inovații metodice;
- Probleme/întrebări frecvente/dificile cu care se confruntă profesorul în procesul de predare și evaluare;
- Criterii de evaluare a proiectului didactic, a randamentului lecției și a eficienței cadrului didactic;
- Abordări pluri- intra- inter- trans-disciplinare etc.

La concurs pot participa persoane individuale și grupuri de autori.
Materialele vor fi prezentate pînă la data de 20 a fiecărei luni, în variantă electronică sau scrise lizibil de mînă,
pe adresa:
Centrul Educațional Pro Didactica, str. Armenească 13, Chișinău, MD 2012,
pentru concursul "Materiale didactice suport"
Data limită de prezentare a materialelor 30 octombrie 2001.

Coordonator de program: **Viorica Goraș - Postică**

Programul "Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice" lansează proiectul

"Dezvoltarea Gîndirii Critice în Demersul Didactic Universitar"

Obiectivul general al proiectului eficientizarea procesului didactic prin introducerea unei metodologii ce promovează învățarea activă și independentă, contribuind, în acest mod, la dezvoltarea abilităților de gîndire critică.

Se anunță un concurs pentru selectarea grupurilor de două persoane, formate dintr-un profesor universitar și unul din învățămîntul general, pentru fiecare din următoarele discipline:
- Limba și literatura română;
- Limbi și literaturi străine;
- Istorie;
- Geografie;
- Biologie;
- Matematici;
- Fizică;
- Chimie;
- Drept;
- Economie etc.

Participanții la concurs vor beneficia de atelierul "Inițiere în Metodologia L.S.D.G.C." (30 de ore). La finele acestuia vor fi selectați 40 de profesori (20 de perechi), care vor continua instruirea gratis.

Pentru concurs vor fi prezentate:
- curriculum vitae;
- o scrisoare de argumentare a necesității de participare (de la fiecare grup)

Data limită de prezentare a documentelor este 15 martie 2001.

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

organizează în cadrul instituției Dvs. cursuri interactive de perfecționare contra plată pentru profesori și manageri școlari în domeniile:

Management educațional	*Metodologia instruirii interactive*
Arta divizării (30 ore)	*Inițiere în metodologia L.S.D.G.C. (30 ore)*

Cursurile sînt concepute pentru diferite categorii profesionale:
- Învățători;
- Profesori de gimnaziu și liceu;
- Profesori de colegiu;
- Profesori universitari;
- Manageri din diverse instituții educaționale;
- Inspectori, metodiști, colaboratori ai D.G.I.T.S.

Taxa pentru cursuri constituie 100 lei de persoană, ceea ce presupune 33% din costul real. În această sumă nu sînt incluse cheltuielile pentru masă.
Obiectivele și perioada desfășurării cursului vor fi stabilite de Dvs. Cursurile sînt organizate pentru cel puțin 8 persoane.

Modalitățile de instruire: exerciții, activități practice, studii de caz, chestionare, înregistrări video și alte tehnici moderne de instruire.

Persoane de contact:

Nicolae Cretu
Coordonator Program

Lilia Stârcea
Coordonator Relații cu Publicul

Cîteva idei despre postmodernitate



Iulian **CIOCAN**

Sînt cel puţin patru decenii de cînd în Occident au început să apară studii consacrate societăţii postmoderne, cvasicunoscute încă la noi. Interesant este faptul că şi mulţi dintre occidentali nu percep bine "mecanismul" societăţii în care trăiesc. Aceasta poate şi din motiv că, în timp ce lumea îşi lărgeşte necontenit limitele, puterea omului de a cuprinde rămîne biologic limitată.

Pentru foarte mulţi sociologi, economişti, istorici şi filozofi **(Daniel Bell, Jürgen Habermas, Alvin Toffler** ş.a.) postmodernitatea înseamnă o societate *postindustrială,* adică o societate cu tehnologii extrafine şi supersofisticate, cu o avansată industrie de prestare a serviciilor, în care oamenii de ştiinţă/savanţii deţin un rol important, influenţînd deciziile politicienilor. Industria grea este eclipsată de tehnologiile noi, a căror dezvoltare furtunoasă se datoreşte activităţii prodigioase a instituţiilor ştiinţifice. Computerul devine un atribut indispensabil al vieţii cotidiene: *" The computer as substitute consciousness, or as extension of consciousness?*" (Ihab Hassan). Apariţia unor noi mijloace de informare desăvîrşeşte descentralizarea procesului economic. Încă în 1944, Friedrich Hayek, unul dintre părinţii pluralismului economic, scria că descentralizarea devine imperativă numai atunci cînd factorii care trebuie luaţi în considerare sînt atît de numeroşi, încît este imposibil să capeţi o privire sinoptică asupra lor. Mai mulţi sociologi vorbesc despre o *societate tradiţională,* în care cele mai importante instituţii sînt armata şi biserica, o *societate industrială* – corporaţiile financiare şi industriale şi o *societate postindustrială* – universităţile. Postmodernitatea este şi epoca ce dezavuează determinismul tehnologic. Societatea se consideră a fi un sistem complex de elemente interdependente: tehnica, structura socială, politica, valorile morale etc. Contradicţiile şi conflictele se mută din zona relaţiilor de clasă/sociale în zona interacţiunii dintre sectoarele industrial şi postindustrial ale societăţii, economiei şi culturii. Pe de altă parte, mulţi indivizi nu se pot adapta unei lumi transformate de dezvoltarea tehnologiilor, ei suferind de *tehnofobie*. **J.Galbrate**, în cartea sa ***Noua societate industrială,*** susţine că în societatea postmodernă puterea politică aparţine *tehnocraţiei,* adică unor specialişti în tehnică fără de care funcţionarii de stat nu se încumetă să ia decizii. În consecinţă, societatea e dirijată nu de anumite clase ce urmăresc doar satisfacerea propriilor interese, ci de nişte oameni de ştiinţă care vor binele întregii societăţi. În opinia lui **Alvin Toffler**, există o legătură între evoluţia tehnicii şi modul de viaţă al oamenilor. Tehnica determină tipul societăţii şi al culturii. Societatea industrială se caracterizează prin centralizare, gigantism şi uniformitate, ceea ce generează asuprirea oamenilor şi degradarea ecologiei. În societatea postmodernă tehnologiile noi abolesc paradigma de dominaţie asupra naturii şi "intelectualizează" procesul economic. Filozoful german **Jürgen Habermas** constată că în postmodernitate crizele sînt declanşate şi aplanate de/în sfera administrativă, nu de/în cea economică; ele au un caracter sociocultural. O carte de referinţă despre postmodernitate este şi volumul ***One-dimensional Man*** (1964) al sociologului german **Herbert Marcuse** care afirmă că în societatea postmodernă mulţi indivizi se lasă manipulaţi doar pentru că sînt prosperi şi unica lor preocupare este cum să-şi irosească banii agonisiţi. Asemenea oameni nu sînt interesaţi de "political zone", ei şi-au pierdut aproape complet atitudinea critică faţă de instituţiile statului. În societatea contemporană occidentală aceşti indivizi, fixaţi pe o singură dimensiune a existenţei, sînt majoritari. Iată de ce masele nu mai pot genera iniţiative revoluţionare, acestea fiind preluate de outsideri: şomeri, studenţi, minorităţi naţionale etc. Omul postmodern este apolitic şi pentru filozoful francez **Jean Baudrillard**: "*Masele (sau omul) ştiu profund că nu mai au nevoie să se pronunţe asupra lor însele şi asupra lumii; că nu mai au de vrut, că nu mai au de ştiut, că nu mau au de dorit. Cea mai profundă dorinţă este, probabil, aceea de a-ţi arunca propria dorinţă în cîrca altuia. Masa ştie că nu poate să facă nimic, şi ea nu are chef să poată.*" Pentru Baudrillard lumea postmodernă este o lume a simulacrului şi a nesiguranţei, mass-media contribuind din plin la proliferarea acestora. "*Ecranul pe care-şi ţese mass-media în jurul nostru informaţia este unul de totală incertitudine. Şi încă o incertitudine cu totul nouă – căci ea nu mai este una care să rezulte din lipsa informaţiei, ci din informaţia însăşi şi din excesul de informaţie. Contrar incertitudinii tradiţionale, care se putea oricînd rezolva, aceasta este, aşadar, ireparabilă şi nu va fi nicicînd risipită*". Ideea este susţinută şi de americanul **Ihab Hassan** *"Increasingly, Illusionism takes its place, not*

only in art but also in life. The media contribute egregiously to this process in Postmodern society".

Evident, o discuție despre orice societate nu poate evita referirea la valorile spirituale împărtășite de oameni. Scriitorul american William Pfaff remarca în acest sens că structurile spirituale la care se raportau oamenii în trecut spre a dovedi că viitorul va fi mai bun au fost între timp abandonate ori s-au compromis. Cu alte cuvinte, omul postmodern nu mai are la dispoziție niște repere pe care ar putea miza fără dubii: "*Elitele actuale s-au îndepărtat de religie care oferea promisiunea mîntuirii; previziunile făcute de liberalism cu privire la un progres nesfîrşit au fost contrazise de cele două războaie mondiale, de totalitarism şi de diverse războaie etnice şi rasiale; marxismul care promitea o lume dreaptă şi neîmpărțită în clase a creat gulaguri şi a dus la sărăcirea materială a statelor în care s-a întronat"*. Societatea postmodernă este deci una în care oamenii conştientizează că progresul omenirii e o ficțiune. Cel de-al doilea mileniu sfîrşeşte cu aceea că posibilitățile spirituale, politice şi morale ale credinței în progres au fost cercetate pînă la capăt şi epuizate. Sociologul italian **Gianfranco Morra** consideră că, după omul grec, după omul creştinătății, după omul modernității, spațiul este ocupat acum de al patrulea om – omul consumului, al audiovizualului şi al oricărui "joc estetizant", om care nu atribuie o cunoaştere privilegiată nici filozofiei, nici religiei, nici științei*: "Omul postmodern nu refuză, cu asta, nici religia, nici ştiința, nici filozofia, ci le consideră doar - nici mai mult, nici mai puțin - niște jocuri lingvistice în caleidoscopul pirotehnic al unei cunoaşteri care nu mai e monologică, ci pluralistă şi fărîmițată".* Iar **Giandomenico Mucci** consideră că epoca postmodernă nu mai răspunde "da" sau "nu" la întrebarea despre Dumnezeu, ci dizolvă însăşi problema, cu conştiința că a crede ori a nu crede în Dumnezeu sînt două variabile subiective în aceeaşi măsură valide, întrucît sînt indemonstrabile şi indiferente. Omul religios de azi nu mai profesează, în opinia lui **Mucci**, adevăruri sigure, fiind mai degrabă deschis spre o religiozitate generică, imprecisă, ce nu presupune adeziunea la un corp doctrinar determinat şi la precepte definite, putînd aluneca fie în cea mai totală indiferență pentru actul religios, fie în sincretismul celor mai disparate religii. **Philippe Aries** susține că în epoca postmodernă, din cauza tehnicizării totale a vieții, sexualitatea reuşeşte ca niciodată să elimine moartea din "inconştientul colectiv". Istoricul francez regretă faptul că oamenii au uitat de pericolul morții, considerîndu-l un indiciu al degradării societății.

Pentru **Gianni Vattimo** postmodernitatea este o epocă de recapitulare recuperatoare, o vîrstă crepusculară a modernității, nu un moment auroral absolut, cum afirmă unii. Ideea tradițională de evoluție istorică este abandonată. Survine criza istoriei uniliniare şi a ideii de progres promovată de ea. Ca şi **Pfaff**, filozoful italian combate viziunea asupra istoricității ca un proces de emancipare progresiv. Comunicarea de masă distruge perspectivele centralizate, autoritare, *metanarațiunile,* cum le numeşte **Jean-François Lyotard**. Vorbind de sfîrşitul modernității, **Vattimo** specifică următoarele: "*Nu înseamnă că nu mai au loc evenimente, ci că evenimentul nu mai e considerat ca avînd loc pe o linie unitară a istoriei gîndite ca progres unic: nu există o istorie unitară şi deci nu există ceva cum ar fi progresul; deci nu mai există modernitatea. Postmodernitatea este epoca unei gîndiri nu atît a fragmentării, cît a pluralității; chiar trecerea de la unitate la pluralitate e o formă de slăbire. Gîndirea slabă acceptă elementele postmodernității: sfîrşitul metafizicii, sfîrşitul viziunii unitare. Aceste sfîrşituri nu sînt niște decese după care să ții doliu, ci sînt eliberări. Multiplicarea interpretărilor nu înseamnă că "nu mai există religie", ci e o eliberare a unei pluralități de forme de viață între care putem să alegem sau pe care le putem face să conviețuiască, cum de fapt se întîmplă".*

Întrebarea pe care e normal să şi-o pună un basarabean este: în ce măsură postmodernitatea se aseamănă cu postcomunismul? Studiile referitoare la această problemă n-au întîrziat să apară. Astfel, filozoful francez **Claude Karnoouh** găseşte mai multe similitudini între societatea postmodernă şi cea postcomunistă: *"În unele aspecte, criza din Vest seamănă cu cea din Est: ne confruntăm peste tot cu o criză a valorilor şi cu o criză socială a celor mai mari metropole, care pun în evidență cu brutalitate un ansamblu de dereglări în care se amestecă o violență socială inedită şi folosirea masivă a drogurilor; am văzut născîndu-se o criză a culturii, cu mercantilizarea generalizată a unor activități cu finalități contradictorii; asistăm la expansiunea unei crize a valorii (a valorii de schimb), care aruncă Occidentul şi restul lumii într-un război economic ce ezită încă să se numească aşa, dar care amenință să rupă un echilibru din ce în ce mai precar; părem dezarmați în fața unei crize generale a societăților din lumea a treia care, de mult deja, trăiesc în simbioză cu Occidentul; în fine, constatăm dezvoltarea în Occident a unei crize a politicului, atît prin suspiciunea în care este menținută în prezent democrația parlamentară, ce se confundă din ce în ce mai mult cu diferite tipuri de modele de tip mafiot, cît şi în geopolitică, în care acțiunea zis umanitară tinde să oculteze jocurile complexe de interese ale statelor şi societăților multinaționale".*

Observațiile lui **Karnoouh** sînt, desigur, în linii mari juste. În acelaşi timp, nu se poate să nu se vadă enormele diferențe dintre Vest şi Est şi în plan social. Presupun că ştiți care sînt ele. Tranziția moldovenească ne-a oferit suficiente "surprize", de negăsit în alte părți ale lumii. Dar asta este o altă discuție.

Concepţia estetică a lui Ştefan Lupaşcu şi principiul priorităţii receptorului



Vlad **PĂSLARU**

Creator al unei dialectici polivalente, concepută pe interacţiunea celor trei materii – a ***fizicului*** "*în care primează identitatea*", a ***fiziologicului*** "în care primează eterogenitatea" şi a ***psihismului*** *"în care tensiunea este de echilibru"* (1, p.9), psihismul reprezentînd însăşi cunoaşterea cunoaşterii şi conştiinţa conştiinţei, filozofia lui Şt.Lupaşcu oferă noi repere epistemologice pentru reconceptualizarea esenţială a educaţiei, în general, şi a educaţiei literar-artistice, în special. Mecanismele de interacţiune ale celor trei materii care reprezintă şi cele mai importante aspecte ale concepţiei estetice a filozofului sînt examinate de Şt.Lupaşcu în capitolele *Cele trei materii, Sistemul psihic sau cea de-a treia materie propiu-zisă, Logica artei sau experienţa estetică, Procesul morţii şi al renaşterii ca temei al cunoaşterii, Percepţie şi pictură figurativă, Activitate ontologică şi substanţă estetică*, incluse în volumul ***Logica dinamică a contradictoriului*** *(1982*).

Cea mai importantă teză a lui Şt. Lupaşcu, care poate fi acceptată în calitate de reper pentru reconceptualizarea educaţiei, este cea privitoare la *gîndire, adevăr* şi *fiinţă*.

Gîndirea nu mai este tratată doar ca descoperitoare a legilor, adică a determinaţiilor fizicului, ci şi ca adeveritoare a ***devenirii***.

Prin urmare, ***adevărul*** nu este doar concordanţa cunoaşterii cu realitatea obiectivă, ci şi, mai ales, **valoarea** cea mai importantă a activităţii, a existenţei şi a creaţiei umane. Cu alte cuvinte, ***adevărul*** nu este doar ceea ce există *a priori* şi *în afara* subiectului cunoscător; ***adevărul*** reprezintă ***devenirea*** subiectului cunoscător, a fiinţei umane. Or, ***adevărul*** **devine** ***adevăr***, fiind creat de fiinţa umană ca adevăr.

Fiinţa umană, se poate deduce din lucrările lui Şt.Lupaşcu, nu numai realizează o gîndire determinativă sau una creatoare, dezvăluind adevărul lucrurilor, ci ea însăşi **este creatoarea adevărului,** producîndu-se astfel şi pe sine ca fiinţă.

Psihismul, termenul-cheie din sistemul filozofic al lui Şt.Lupaşcu, este *locul unde se produce gîndirea, unde adevărul devine.*

În contextul conceptualizării educaţiei, filozofia lui Şt.Lupaşcu presupune un dezacord de principiu cu acel fel de educaţie care este construită esenţial pe cunoaşterea, fie şi apropriată, a realităţii obiective, a adevărului de dincolo de fiinţa celui educat. Scopul unei astfel de educaţii a fost (şi mai este!) conformarea, fără drept de apel, a universului intim al celui educat, a interiorului său la universul din afara sa, la lumea exterioară fiinţei.

Şt. Lupaşcu sugerează (după I.Kant), operînd dezvoltări originale într-un domeniu esenţial al logicii, că fiinţa şi adevărul se produc în fizic, dar şi în afara lui, ***în cunoaşterea cunoaşterii*** şi ***în conştiinţa conştiinţei***. O astfel de filozofare îndeamnă la o educaţie întemeiată pe cunoaşterea cunoaşterii, pe cunoaşterea de sine şi pe producerea de sine a celui educat.

Ca filozofie a întregii educaţii, această teză generează şi argumentează ***principiul libertăţii în educaţie***, care constă în dezvăluirea esenţei fiinţei umane.

În acord cu principiul libertăţii în educaţie se produc şi ***principiile identităţii*** – conştientizării esenţei şi al ***proprietăţii*** – conştientizării valorii proprii, a grupului social, a naţiunii şi a omenirii.

Sistemul logic al lui Şt.Lupaşcu atribuie un loc special ***afectivităţii*** pe care se construieşte şi concepţia sa estetică.

Conform tezei sale, ***totul se face, devine;*** doar ***afectivitatea*** (durerea şi plăcerea) ***există*** ca ceva de ordinul fiinţei. Ideea ar putea fi discutată, cu trimitere, de exemplu, la o structură osificată din limbă: *mi-a **făcut** plăcere* (rom.), ***получил*** *удовольствие* (rus.) etc. Este importantă, însă, viziunea integrală a filozofului cu privire la esenţa artei. Aceasta îşi are originea *în "primele şi fundamentalele manifestări ale psihismului: imaginea"* (2, p.302), care *"pare localizată în subiect", "este considerată esenţialmente subiectivă"* (2, p.303). În realitate, consideră Şt.Lupaşcu, "*ea* (imaginea.-V.P.*) este **înăuntrul** subiectului, fiind în acelaşi timp subiect şi obiect"* (2, p.303).

Astfel rezolvă filozoful *"una din cele trei distincţii obsesive pentru istoria gîndirii* […] *– deosebirea subiect-obiect, care iese din îngustimea*

ei, subiectivitatea revenind nu doar "conştiinţei", ci oricărui dinamism activ" (1, p.14-15). Remarca lui C.Noica trimite la esenţa educaţiei în general, căci educaţia este cunoaştere prin definiţie, cunoaştere a interior-exteriorului fiinţei celui educat, deci educaţia se produce (trebuie să se producă!) ca ***unitate*** *a subiect-obiectului*, nu ca o separare deliberată a acestora. Firește, în planul unor acțiuni educaționale concrete – de exemplu, achiziționarea cunoștințelor despre sistemul solar sau despre sistemul de imagini dintr-o operă literară şi receptarea artistică a aceloraşi imagini – unitatea subiect-obiect revendică, pentru subiect şi pentru obiect, cote diferite de participare la producerea fenomenului cunoaşterii. Unitatea subiectului şi a obiectului însă nu presupune egalitatea acestora. În general, este îndoielnic să se producă în vreo situaţie o egalitate absolută a subiectului şi obiectului, căci şi cunoaşterea, şi educaţia sînt esenţial marcate de teleologic, de intenţionalitatea şi modalitatea cu care se integrează în ele subiectul cunoscător /educator/ educat.

Distincţia operată de Şt.Lupaşcu a raportului subiect-obiect este concordantă *"tărîmului artei"*. Iar arta *"ţine în mod esenţial de psihism"* (2, p.305), psihismul fiind tensiunea de echilibru. Iată de ce ***libertatea***, după unitatea subiect-obiect, este considerată o altă caracteristică a imaginii.

Şt. Lupaşcu nu face deosebire netă între imagine ca fenomen creat de autor şi imagine ca fenomen re-creat de receptor, căci această operaţie, credem, l-ar îndepărta cumva de subiectul filozofării sale şi lasă să se înţeleagă că între cele două feluri de imagine n-ar exista diferenţe de esenţă. Faptul este confirmat de caracteristica pe care i-o acordă, generos, libertăţii imaginii. Sursele acesteia – fie că este creată de autor, fie că este re-creată de receptor – îndrăznim să adăugăm, se află în omogenitatea energiei celulare *("energia este aceeaşi")* şi în posibilităţile şi efectele sale diferite.

În aspectul examinat, interpretarea dată de Şt.Lupaşcu originii libertăţii imaginii (a artei, a creaţiei şi receptării) trebuie recunoscută ca autentică, căci dezvăluie mecanismul fiziologic şi psihologic al acesteia, şi validă epistemologic şi praxiologic, deoarece este congruentă unor concepte şi sisteme filozofice, estetice şi educaţionale de referinţă, de exemplu: filozofiei kantiene cu privire la originea artei în capacitatea de cunoaştere, de autoreflexie, nu în obiect şi reflectare (3); conceptului lui M.Heidegger despre opera de artă ca *"loc unde operează survenirea adevărului"* şi despre receptor ca *"păstrător adeveritor"* al operei de artă (4); teoriei hermeneuticii literare şi experienţelor estetice a lui H.R.Jauss (5) etc., alături de care se instalează, cu drepturi depline, principiul priorităţii receptorului al lui J.Mukařovský (6) şi al lui C. Radu (7). Din teoriile, conceptele şi principiile indicate a rezultat teoria lecturii a lui P.Cornea (8) şi provocarea pentru o teorie a educaţiei literar-artistice (a formării cititorului de literatură) a subsemnatului (9).

Praxiologic, ***principiul libertăţii imaginii artistice*** al lui Şt.Lupaşcu este confirmat de fiecare receptor de artă, căci fiecare cititor, spectator, auditor este pur şi simplu nevoit, provocat, îndemnat să re-creeze imaginile create anterior de către autor, recrearea fiind identificatoarea receptării însăşi.

Prioritatea receptorului de literatură şi artă, ca principiu al artei şi al educaţiei artistice, în general, şi al celei literar-artistice, în special, este convergent concepţiei estetice a lui Şt.Lupaşcu ca idee ce explică şi confirmă natura creaţiei-receptării artistice care, într-o sinteză deloc exhaustivă, este dată de caracteristicile:

- unitatea/diversitatea/complementaritatea subiect-obiectului: imaginea este simultan subiect şi obiect (2, p.303);
- originea artei în psihism: imaginea este *"produs al psihismului pur"* (2, p.305);
- originea libertăţii imaginii artistice în caracterul omogen al energiei celulelor nervoase şi în manifestările şi posibilităţile diferite ale acestei energii, în funcţie de intenţionalitatea şi modalitatea subiectului receptor, a factorilor de influenţă asupra receptorului etc. (2, p.306);
- specificul fenomenului psihic al imaginii care constă în capacitatea acesteia de a fi simultan reală şi ireală (2, p.306);
- imaginea este întotdeauna dinamică şi niciodată sigură; ea este mobilă şi pluralistă (2, p.309);
- imaginea este o realitate interioară conştientizată (2, p.309);
- arta este un elan către libertate (2, p.363), *"un mănunchi de virtualităţi"* (2, p.366);
- imaginaţia creatoare este cel mai puternic, mai fecund şi mai primejdios fenomen specific psihismului (2, p.327);
- arta este procesul de cunoaştere a cunoaşterii (2, p.360), conştiinţă a conştiinţei (2, p.361);
- în artă, subiectul tinde să se contopească cu obiectul, sau invers; subiectul şi obiectul se contopesc pentru a dispărea (2, p.363);
- *"în materia psihică, adevărul... diferă de adevărul fizic şi biologic şi, în consecinţă, pare fals în comparaţie cu cele două adevăruri precedente"* (2, p.331);

- imaginația creatoare îl eliberează pe om de tirania subiectului (sau eului), precum şi a obiectului (universul ambiant) (2, p.331);
- universurile create de imaginație – subiective şi obiective, reale şi fantastice, adevărate şi false etc. – sînt suficiente lor înseşi (2, p.332);
- în imaginația creatoare totul este adevărat, pentru că totul este posibil; şi orice posibilitate este una adevărată (2, p.332);
- numai în psihism (în artă) temporalitatea este reversibilă, iar spațiul – o jucărie (2, p.335);
- arta nu este o evadare din lumea reală*; "ea este o imixtiune în universul biologic, care se amestecă în universul fizic, pentru a se supune amîndouă universului psihic"* (2, p.335);
- arta este, prin excelență, o activitate conceptuală (2, p.368);
- emoția pentru artă este iminentă; artă fără emoție nu există; afecțiunea este un dat al ființei, deci ***arta este esențială ființei*** (subl. noastră.- V.P.) (2, p.379).

Psihismul (arta), avertizează filozoful, în universul nostru macrofizic şi biologic, este minoritar, *"de aceea arta pare adesea un lux, un divertisment"* (2, p.335). Şi, deoarece *"naşterea şi afirmarea cea mai amplă a psihicului au loc mai ales în adolescență",* formarea şi dezvoltarea receptorului de literatură şi artă va fi totdeauna misiunea cea mai valoroasă a actului educațional.

Examinat în context educațional, receptorul de literatură şi artă este reprezentat de elevul care se formează teleologic (în conformitate cu un sistem de obiective) ca cititor de literatură şi ca receptor al operelor de artă. Educația este un proces continuu de ***devenire*** a ființei umane ca atare. Formarea cititorului de literatură este, de asemenea, un proces continuu de ***devenire*** a ființei umane în calitatea sa de receptor al operelor şi fenomenelor literare, prin activitatea de receptare înțelegîndu-se atît percepția propriu-zisă a textului literar, cît şi activitățile de interpretare a acestuia, adică hermeneutica textului literar. În procesul acestei activități comlexe – de receptare propriu-zisă şi de interpretare – opera literară este re-creată de cititor la fiecare lectură, el însuşi formîndu-se, ca cititor, într-o nouă calitate. Mecanismele fiziologice şi psihologice ale acestei formări, conform lui Şt.Lupaşcu, produc fenomenul psihismului, responsabil de echilibrarea continuă a noi şi noi contradicții, acestea fiind adeveritoarele ***devenirii*** ființei umane, deci şi a receptorului de artă/a cititorului de literatură. Astfel se stabileşte că ***principiul priorității receptorului*** nu este unul de ideologie a educației sau de ordinul convenției sociale, conform căruia prioritatea ar fi obținută prin consens social, din exteriorul operei şi al receptorului ei, ci ***prioritatea receptorului de artă reprezintă calitatea iminentă a operei şi a receptorului***, ultimul fiind al doilea subiect creator al operei, care o creează continuu, creîndu-se continuu pe sine.

Realitățile cunoaşterii, ale gîndirii şi percepției artistice, la dezvăluirea esenței cărora un aport substanțial îl aduce concepția estetică a lui Şt. Lupaşcu, revendică un nou concept de instruire şi formare literară şi lectorală în anii de şcolaritate (9), concept care ar aborda opera literară ca pe o unitate a sensului şi interpretării, din care generează valoarea imanentă, înscrisă, a operei, şi valoarea *in actu,* cea produsă de activitatea lectorului care receptează/ interpretează opera literară. Căci cunoaşterea artistică, fiind esențială ființei umane, creează continuu obiectul cunoaşterii, ca şi subiectul acesteia.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Noica, C., *Cuvînt înainte*, în: S.Lupasco. *Logica dinamică a contradictoriului*, Editura Politică, Bucureşti, 1982.
2. Lupasco, S., *Logica dinamică a contradictoriului,* Editura Politică, Bucureşti, 1982.
3. Kant, I., *Critica facultății de judecare*, Editura Ştiințifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1981.
4. Heidegger, M., *Originea operei de artă*, Editura Univers, Bucureşti, 1982.
5. Jauss, H.R., *Experiență estetică şi hermeneutică literară,* Editura Univers, Bucureşti, 1983.
6. Mukařovský, J., *Studii de estetică*, Editura Univers, Bucureşti, 1974.
7. Radu, C., *Artă şi convenție,* Editura Ştiințifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1989.
8. Cornea, P., *Introducere în teoria lecturii,* Editura Polirom, Iaşi, 1998.
9. Pâslaru, Vl., *Fundamentele pedagogice ale educației literar-artistice a elevilor,* autoreferatul tezei de doctor habilitat în pedagogie, Chişinău, 1998.

Post-mortem?modern?-ismul sau Poezia de după poezie



Em. **GALAICU-PĂUN**

"A scrie un poem, afirmă Durrell, e ca şi cum ai încerca să prinzi o şopîrlă fără să-i rupi coada". Ca unul care a rămas de nenumărate ori cu "coada" în mînă, mărturisesc că a scrie despre poezie este echivalent cu a încerca să recompui, după "coada" abandonată, imaginea şopîrlei, procesul socotindu-se încheiat doar atunci cînd noua şopîrlă, crescută din coada alteia, vechi, la un moment dat o zbugheşte în tufişuri. Şi, pentru a da o culoare locală acestui simbolism "tîrîtor", citez din ***Poetul*** lui Grigore Vieru strofa cu pricina: "El e chiar o şopîrlă/ Cu-a sa alcătuință!/ Să-şi lase poate coada,/ Dar nu şi-a sa ființă".

"Coada", dupa mine, înseamnă mai mult decît un atavism, înseamnă **tradiția** (şi mă gîndesc în primul rînd la definiția dată de Durrell). Avantajul poetului față de individul biologic este că "să-şi lase poate coada" de mai multe ori, de fiecare dată "altoindu"-şi ființa pe una nouă (?!), abandonată de altul acum o sută de ani, care la rîndu-i se "altoise" pe una (nouă?!), abandonată de-un al treilea acum un mileniu, care la rîndu-i... ş.a.m.d., toate aceste "altoiri şi abandonări" întîmplîndu-se într-un *prezent etern* şi confirmîndu-i cititorului pasionat că "întreaga literatură europeană de la Homer şi, în cuprinsul ei, întreaga literatură a țării tale au o existență simultană şi alcătuiesc o ordine simultană" (T.S.Eliot). În ultimă instanță, "coada" aleasă (provizoriu sau, după un număr oarecare de încercări, definitiv) e doar un semn de apartenență voită la o subspecie anume (la fel cum sufixul "ism" e un indiciu pentru poeticieni că e vorba de un anume curent literar, abia rădăcina cuvîntului – "futur", "dada", "sămănător", "avangard" etc. – descoperindu-i identitatea); problema e să ți-o "asimilezi" într-o aşa măsură încît să devină "contemporană" ființei tale fără a-şi pierde "memoria" existenței anterioare. Iarăşi de la T.S.Eliot citire: "Poeții imaturi imită, cei maturi fură; poeții slabi desfigurează ceea ce iau, iar cei buni îl transformă în ceva mai bun sau cel puțin diferit. Poetul bun îşi contopeşte furtul într-un întreg al sentimentului care este unic, total diferit de acela de unde a fost rupt". Pericolul unui atare "furt" nu e că ar fi recognoscibil şi taxat ca atare – "plagiat" –, ci că s-ar putea transforma, la un moment dat, în... parodie (vezi "cazul" volumului ***Levantul***, considerat de poetul Cezar Ivănescu "o piatră tombală a carierei lui Mircea Cărtărescu de plagiator cel mult", în timp ce eruditul istoric literar Ion Negoițescu îl caracterizează drept "o parodie pură (...) mimată critic", adăugînd că "autorul ***Levantul***-ui saltă deci uneori peste încercările mai vechilor parodişti autohtoni, un A.Mirea, un Topîrceanu, un Al.O.Teodoreanu, dîndu-ne iluzia creației majore. Ceea ce ***Levantul*** ar fi fost, dacă parodia ar fi intrat mai adînc decît limba ca atare, dacă autorul i-ar fi dat o consistență structurală, atacînd şi genul epopeii în sine"). Revenind la oile, pardon – şopîrlele noastre autohtone, sînt silit să constat că mai întotdeauna "coada" de împrumut (de regulă a vreunui contemporan în vogă de peste Prut, Stănescu, Sorescu, Păunescu, Dinescu ş.a.) l-a stînjenit pe purtătoru-i (fiind cu cîteva numere mai mare, "coada", se putea altfel?!), conducîndu-l ea pe el şi nu invers, iar într-un caz sau două "coada" s-a văzut separată de purtător grație lamei de ghilotină a cuvîntului "plagiat". Or, originalitatea începe acolo unde "nu găsim modele imediate, ci mediate de o circumspecție pe care o dă cultura" (Ioan Morar). Odată pronunțat acest înfricoşător – pentru atîția! – cuvînt ("cultură"), toate bîiguielile despre poetul "inspirat" (de daimon sau de muză, în funcție de caz), năuc, frust, posedat, inconştient, naiv, dătător prin gropi şi călcător prin străchini, cititor în stele (la noi – de "erou al muncii socialiste") şi necititor în cărți (pentru a nu se lăsa influențat!), cu opinii "personale" (citeşte – "fantezist") despre literatură (proces literar, curente, mari scriitori etc.), aruncător de fulgere cu ochii şi mîncător de jeratec cu gura, într-un cuvînt poetul "pohet", ar trebui să se curme. Sigur, mitul romantic al creației ("El are-un fel de arfă/ Cu strune luminoase/ Din raza dimineții/ Şi din străbune oase// Şi-o mîngîie-n iubire/ Cu degete ce-i sînger" – recunoaşteți ***Poetul*** lui Grigore Vieru?!) e sublim, dar absolut ineficient. În epoca postmodernă a calculatorului ("un (alt) fel de artă"), opțiunea lui Valéry pentru o operă slabă, dar creată sub control lucid în defavoarea capodoperei pe care-ar produce-o "favorizat de transă", nu mai şochează pe nimeni. Fiindcă nimeni nu mai face poezii ca găina ouă.

Şi atunci cum?

Iată întrebarea! Dacă s-a întîmplat, în literatura română dintre Nistru şi Prut, o schimbare la faţă în ultimii ani, aceasta se datorează în primul rînd schimbării radicale a întrebării "Ce?" (definitorie pentru toate generaţiile postbelice) în "Cum?" (marota optzeciştilor basarabeni; prima generaţie "Cum?"-secade?), adică "întrebarea pusă lumii (metamorfozîndu-se) într-o interogare asupra scrisului" (Roland Barthes). Cei care au circulat decenii în şir pe şinele late ale întrebării "Ce?" (şine pe care se deplasa întreaga "literatură sovietică multinaţională") privesc cu suspiciune la cei care circulă pe şinele înguste ("europene") ale întrebării "Cum?" – trecerea lor de la o metodă la alta e mai dificilă decît trecerea trenului din Ungheni spre Albiţa. Pentru a fi mai explicit, prezint un portret-robot al poetului lui "Ce?": acesta scrie tematic, cu subiect, la moment(-ul istoric), didactic-povăţuitor, patetic, pe înţelesul cititorului, uşor de clasificat (e victima sigură a alcătuitorilor de manuale şcolare şi de crestomaţii tematice), utilizînd limbajul ca mijloc de comunicare şi nu ca scop în sine (sigur, e nevoie să distingem şi aici "marfarele" de elegantele "trenuri de pasageri"), avînd un punct de destinaţie precis, extravertit, sculptural ("dintr-o bucată"), frust, rectiliniu, mimetic, evoluţionist ("de la plug la cosmodrom"), extensiv, avîndu-şi motivaţia în afara scrisului propriu-zis. Este de neînlocuit în societăţile "colectiviste" pentru a exprima supremaţia lui "Noi" asupra "eu"-lui. La polul opus (fără a se defini, totuşi, în raport cu poetul lui "Ce?"), poetul lui "Cum?" e introvertit, mozaical, decantat, intensiv, ludic, încercînd noi şi diverse moduri de exprimare, utilizînd limbajul ca scop în sine ("Sfînt trup şi hrană sieşi..."), livresc, mediat de cultură, transnaţional, elaborat (marele G.Călinescu numea poezia "formă goală a activităţii intelectuale"), centripet, incomprehensibil decît în forma limbajului său (parcă pentru a ilustra teza călinesciană – "Ca să se facă înţeleşi, poeţii se joacă, făcînd ca şi nebunii, gestul comunicării fără să comunice în fond nimic decît nevoia fundamentală a sufletului uman de a prinde sensul lumii" - poetul clujean Ion Mureşan îşi intitulează ultimul volum ***Poemul care nu poate fi înţeles***) şi tocmai de aceea suspect. Sigur că nu există nici un etalon în aur al poetului lui "Ce?" sau al poetului lui "Cum?", precum şi nici reprezentanţi pursînge ai primului sau ai celui de-al doilea tip – trăim în epoca aliajelor.

Specificarea de mai sus ("Ce?" – "Cum?") a fost absolut inevitabilă, ea anticipînd cu mai bine de jumătate de secol (da, da, încă în 1937 G.Călinescu a scris în cap.I al ***Curs***-ului ***de poezie***: "Urmează deci să aflăm nu *ce este poezia,* ci *cum este poezia*") polemica din presa chişinăuiană a anilor 1990-'92 – "Artă cu tendinţă" sau "Artă pentru artă" (de remarcat, printre altele, că poeţii "angajaţi", porniţi să democratizeze prin cuvînt societatea, nu erau dispuşi să găsească în virtuala societate democratică nici un locuşor pentru partizanii "autonomiei esteticului"). Şi cititorul, el cu cine-a votat? Retorică întrebare, de vreme ce toate generaţiile de la noi au fost crescute în orizontul de aşteptare al lui "Ce?" (şi mă întreb dacă acest orizont n-a fost, într-o perioadă cînd era ameninţată însăşi fiinţa naţională, unul eminamente securizant – astfel pentru noi ***Limba noastră*** (text paradigmatic pentru întreaga literatură basarabeană!) este un poem sacru, un psalm, un "Tatăl nostru", în timp ce pentru E.Lovinescu nu-i decît "o poezie citabilă"). De cîte perioade a cîte 40 de ani e nevoie pentru ca turma purtată prin pustiu ("pustiu" e un fel de a zice: avem suficient cernoziom şi "geografic", şi "spiritual") şi hrănită cu mana "Ce?"-rească să pună la un moment dat mîna pe instrumente şi să înveţe *cum* se ară şi se seamănă?!

Ruptura de nivel care se produce sub ochii noştri (binevoitori sau întorşi pe dos) o dată cu apariţia ***Timp***-ului ***probabil***, ***Cioburi***-lor, ***Salonul***-ui ***33***, ***Abia tangibilul***-ui, ***Personajul***-ui ***în grădina uitată***, ***Falsul***-ui ***Dimitrie*** ş. a. (lista rămîne deschisă) este una ontologică: poetul nu-şi mai propune mîntuirea *eului colectiv* (supradimensionat, fictiv, haotic, dominat de instincte primare, dintre care cel "de turmă" e hotărîtor, schimbător de idoli şi adorator de chipuri cioplite), el încearcă recuperarea *eului individual,* biografic, biologic (după un "Ev mediu" al mortificării simţurilor, redescoperirea trupului uman în poezia optzecistă echivalează cu o mică Renaştere italiană), mic. De aceea nu se va mai vorbi în numele lui "Noi mare", ci doar în numele lui "eu mic", care suferă, face lecturi, vrea, izbuteşte, ratează, speră, renunţă ş.a.m.d. (=şi aşa moare damnat). Ştiind nu doar din cărţi că "viaţa este o formaţiune a cărei probabilitate de apariţie tinde către zero" (Monod), poezia-mi apare ca o revanşă – pe moment (amintiţi-vă de goetheanul "Opreşte-te, clipă...") – a efemerului asupra veşniciei, altfel spus, "o reacţie antropocentrică (...) de recuperare a integralităţii şi coerenţei fiinţei umane" (Al.Muşina). Invenţia ei echivalează cu invenţia penicilinei. De remarcat, în acest sens, definiţia Ioanei Em. Petrescu: *"În lipsă de alt termen, voi numi postmodernism modelul cultural care aspiră spre o nouă sinteză, integrînd şi depăşind criza modernismului, într-o încercare de reabilitare (pe baze dinamice însă) a categoriei individualului".*

Indiferent de cum a fost botezată ("noul antropocentrism" – Al.Muşina, "psiheism" – Călin Vlasie, "sociografie funcţională" – D.Culcer), *poezia eului mic* sublimează cotidianul din existenţa banală de zi cu zi, mai mult decît atît, *sublimatul corosiv* obţinut poate fi utilizat ca dezinfectant al acestei existenţe banale – eu

unul am scris poemul ***Ch-ău*** cu senzația că efectuez o operație de deratizare a urbei ca membru al unei echipe de salubritate. Tocmai de aceea nu am citat printre formulele de mai sus pe cea mai uzuală – poezia "cotidianului" –, socotind-o simplistă, chiar reducționistă.

"Dar nu e nimic nou în ea, se va revolta românul imparțial, există o întreagă tradiție a poeților blestemați, a celei mai negre boeme etc., de ce s-ar numi *noul antropocentrism* să zicem?" E adevărat, *poezia marginalului* de mult a depășit, cantitativ şi calitativ, poezia saloanelor, dar pînă şi ea (sau mai ales ea) a căzut la un moment dat în retorism ("Noi, Dimitrie Stelaru, n-am cunoscut niciodată fericirea" sună la fel de somptuos şi patetic ca un manifest regal); or, achiziția cea mai prețioasă a *poeziei "eului mic" (*sau*,* dacă vreți, a *sublimatului corosiv)* este ironia şi autoironia. Aşadar, "grea căpățîna ca litera Q (cu bărbuță) sărea să anunțe că "îs!"/ panglica neagră (de doliu)-a maşinii de scris". Iată cîteva titluri ale ultimului deceniu – ***Greutatea cernelii pe hîrtie***, ***Poeme de amor***, ***Cîntece de trecut strada***, ***Înnebunesc şi-mi pare rău***, ***Comedia literaturii***, ***Spălîndu-mi ciorapii***, ***Poemul care nu poate fi înțeles***, ***Puțin acrişoară, sprînceana*** şi, cu permisiunea dvs., ***Cel bătut îl duce pe Cel nebătut***. Şi încă, titluri de articole "de program" – ***Ostentație şi ironie*** (Cristian Moraru), ***Modelul Caragiale*** (Florin Iaru), ***O nouă şcoală a lui Caragiale*** (Ion Simuț) ş.a. Un titlu-capodoperă dă piesei sale poetul şi dramaturgul Matei Vişniec – ***Bine, mamă, dar ăştia povestesc în actu' doi ce se-ntîmplă-n actu'-ntîi!***.

Evident, "ăştia (...) din actu' doi" sînt chiar poeții generației '80, postmoderniştii noştri de la Porțile Orientului. Prima generație care nu crede că literatura începe cu ea – supremul orgoliu al unui strălucit reprezentant al acesteia este să afirme că literatura sfîrşeşte cu el ("Căci e ultimul poetic însemnat din vacul cari/ va să vie", scrie autoreferențial Mircea Cărtărescu, în Cîntul al Şaptelea din ***Levantul***). Dar, precum afirmă H.Michaux***,*** *"à écrire on s'expose décidément à l'excès".* Se pare că decisiv pentru lirica românească a fost "actu' ntîi" (perioada interbelică), de vreme ce un Arghezi, un Bacovia (mai puțin Barbu şi cu totul sporadic Blaga) sînt mereu aduşi în contemporaneitate, dialogul cu ei dînd naştere acelei "poezii post-contemporane" (Carlos Busono) pe care propun s-o numim *poezia de după poezie.* Ea este eminamente *retroactivă,* altfel spus existența ei ne sileşte să-i percepem într-o nouă dimensiune pe adevărații noştri "clasici latini" (A-B-B-B), din care a şi luat ființă "vulgata" poeziei generației '60*,* care, la rîndu-i, avea să se dezbine în "limbajele neolatine" ale generației '80. În unele cazuri poetul "retroactiv" nu se mulțumeşte să-i "influențeze" pe înaintaşi, el îi... "rescrie" – Mircea Cărtărescu pe Budai-Deleanu, Eminescu, Arghezi, Bacovia, Blaga, Barbu, Stănescu etc. (vezi poemul ***O seară la operă*** sau volumul ***Levantul***). Nu a întîrziat să apară şi suportul teoretic al unei atare aventuri – vezi, de pildă, extraordinarul eseu al regretatei Ioana Em. Petrescu "De la citat la grefa textuală" ("Caiete critice", nr.2/1990); iar limbajul critic s-a îmbogățit cu termeni de felul "intertextualitate", "paratextualitate", "context", "text în text", "inginerie textuală" etc. Însuşi "textul" – unitate de măsură a generației '80, teoretizată cu fervoare de Gheorghe Iova, capul incontestabil al textualiştilor români, încă prin anii '70 (ce ghinion că volumul său, ***Texteiova***, vede lumina tiparului abia în 1992!) – devine asemeni *păpuşii ruseşti,* a cărei originalitate constă în suma de calapoduri aranjate/organizate într-o anumită structură sau, "traducînd" în limbaj critic: "Toate acestea sînt prinse în obiectiv (...) într-o coerență care aparține unui subiect fidel realității exterioare şi deopotrivă fidel sieşi, realității interioare" (Simona Popescu). Nu "polifonia stilistică", "citatul", "interpolarea", "intertextualitatea", "aluzia culturală", "textul în text", "eclectismul tematic şi cultural" etc. individualizează *poezia de după poezie* (Philippide, Barbu, Blaga nu sînt livreşti pînă-n măduva oaselor?!), ci metamorfozarea "transplantului" într-un organ propriu textului tău. Şi, Doamne! cît de eficientă s-a dovedit a fi poezia din "actu' ntîi" în calitatea ei de vaccin împotriva "literaturii"!!! Aceasta a devenit pur şi simplu nu a doua natură, ci prima a poetului "retroactiv" (în căutarea formulei din titlul articolului dat propuneam, în septembrie 1990, termenul de *poezia firescului livresc).* Pentru ca "trecutul (să nu) miroase urît inclusiv sau mai ales în literatură" (Gh.Crăciun), el trebuie actualizat, rescris (de la acelaşi Gh.Crăciun citire: "nu se poate scrie literatură decît *cu* şi *prin* literatură, pornind de la literatură şi întorcîndu-te la ea"), asumat critic (vezi ciclul "Ediția critică" din ***Ruleta rusească*** de Ion Stratan; nu-mi pot refuza plăcerea de a recita o mostră: "Pe bănci de lemn, în scunda tavernă mohorîtă/ Unde pătrunde ziua printre fereşti murdare// Stăteam cu Florin şi Traian. Poeți în devenire/ Cu silă de băutură, cu silă de femei, cu silă/ de socialism").

Ar fi o mare greşeală să se creadă că achizițiile *poeziei de după poezie* – conştiința parodică a textului, conştiința ironică a realului, asumarea corporalității umane, asumarea culturală a civilizației postindustriale, însuşirea formelor panlingvistice şi transliterare ale neoavangardismului Europei anilor 1960-70, luciditatea elaborării textuale, enciclopedismul, eclectismul, conştiința critică, antimimetismul, democratizarea discursului, lucidul, textul (cu toate derivațiile posibile, de la "pretext", "context", "intertextualism" la "text în text"), "antropocen-

trismul nemărginit", retorica *beat,* "psiheismul" etc. – nu i-a costat nimic pe autorii acesteia. Dimpotrivă! Pentru nivelul general foarte înalt al poeziei scrise de generația '80, de pe ambele maluri ale Prutului, s-a plătit cu... capodoperele individuale nescrise (şaizeciştii basarabeni pot oricînd ridica pe scut poemul ***Făptura mamei*** de Grigore Vieru, mă întreb ce i-am putea contrapune noi, postmoderniştii de la Porțile Orientului? Ironia sorții face, totuşi, ca un respectabil critic tradiționalist român să nu ezite a numi "capodopere" cîteva texte din ***Portret de grup***...), relația poetului cu capodopera fiind cea a lui Miron cu Frumoasa fără corp: "Vecinic tinde a lui mînă/ Dupimaginea-i divină/ Vrea s-o strîngă, s-o omoare,/ Dar deşi de nuri e plină/ Totuşi umbră-i ca din soare" (poate totuşi e nevoie ca şi Miron să ajungă "fără corp" pentru ca – din perspectiva timpului – generațiile viitoare să constate întrepătrunderea, "mariajul" acestor doi). De altfel, nu-i exclus ca ele, capodoperele, să fi fost retrase din circuitul literar – pentru timpuri mai bune – la fel cum a fost retras din limbajul criticilor "de întîmpinare" noțiunea de "geniu", cu toate derivatele-i posibile (punctul de ruptură e, după mine, în răspunsul dat de Valéry unui tînăr venit să-i ceară părerea despre compunerile sale versificate: "Dle, nu ai pic de talent; poate că ai geniu, dar la aşa ceva nu mă pricep". Rămîne, însă, *literatura* propriuzisă ("Capodopera a murit, trăiască literatura!"), acum palpabilă şi – pentru cei care ştiu să beneficieze de avantajele societății postindustriale – familiară ca un obiect de uz casnic din ultima generație. Totul e să ştii cum s-o porneşti (reacții de tipul "strugurii sînt verzi!" n-au întîrziat să apară; din păcate, le multiplică chiar organul de presă al Uniunii Scriitorilor din Republica Moldova: "Am lecturat cu atenție, de nenumărate ori, "versificări" de acest soi şi m-au mirat de fiecare dată maniera de exercițiu şi lipsa totală de emotivitate ale acestor scriituri. Găseşti în "versurile" lor tot felul de elucubrații verbale, expresii alambicate, sofisticări inutile şi o lipsă totală a inefabilului fior pe care ți-l provoacă lectura poeziei de valoare. (...) Bine e că intelectualii noştri, dar şi reprezentanții altor pături sociale, în majoritatea lor, rămîn străini față de fenomenul postmodernist", "LA", nr.l4/1997), iar în timpul funcționării să nu-i ceri lucruri pentru care nu e programată. Fiindcă o carte de literatură – nu-i aşa? – se "programează" pentru un anume cititor cu anumite lecturi. De cele mai multe ori codul e cifrat în titlu: ***Critica irațiunii pure*** sau ***Personajul din poezie*****,** alteori în subtitlu: ***Gesturi*** **(*Trilogia nimicului*).** Or, abia acum acest "hypocrite lecteur" devine cu adevărat "mon semblable, mon frère".

* * *

Scriind acest eseu, am răsfoit zeci şi zeci de cărți din biblioteca mea, unele "de căpătîi", consultate aproape zilnic, altele extrase din raft cu o ocazie anume; în tot acest răstimp m-a obsedat odiosul personaj al romanului ***Numele trandafirului***, călugărul Jorge, cel care – pentru a proteja de curioşi conținutul unei cărți– îi unge paginile cu otravă, ca pînă la urmă tot el, "cu mîinile sale descărnate şi delicate, să sfîşie încet, în bucăți şi în fîşii, paginile înmuiate ale manuscrisului, băgîndu-şi-le ghemotoace în gură şi mestecîndu-le încet, ca şi cînd ar fi mestecat ostia sfîntă, şi ar fi vrut s-o preschimbe în carne din propria lui carne". El, Jorge, ştie că nu se poate *citi nepedepsit* "Cartea". Dar întotdeauna vor exista un Venanzio, un Severino, care se vor lăcomi la ea (devenind primele victime ale lecturii); abia apoi va veni Guglielmo, cărturarul pursînge, pentru a o răsfoi "cu mănuşi". Ei bine, "mănuşile" sînt *convenția*. Mi le-am pus ori de cîte ori am citit/scris o carte, un text, un eseu. Dar şi astfel protejat, după ce întorc ultima filă, mă grăbesc să mă spăl pe mîini. De "literatură".

Propriul succes poate fi asigurat doar ajutîndu-i pe alţii să se dezvolte.

Harvey S. Firestone





Lidia **BEZNIŢCHI**

Forme de instruire la matematică

(lucrul în grup)

"Împreună, indivizii generează şi discută idei, ajungînd la o gîndire care depăşeşte posibilitatea unui singur individ".

/Costa/

Curriculumul şcolar de matematică reprezintă instrumentul didactic principal ce descrie condiţiile şi criteriile învăţării active, orientate spre aplicarea strategiilor participative care înseamnă un învăţămînt pentru fiecare; acesta realizează adaptarea condiţiilor la preocupările, interesele şi aptitudinile fiecărui elev. Învăţarea formativă urmăreşte înzestrarea elevului cu un arsenal de capacităţi necesare pentru a însuşi matematica:

- perceperea rapidă a datelor;
- reprezentarea prin simboluri;
- transferul în situaţii noi;
- interpretarea teoriei;
- gîndirea simultană;
- sesizarea esenţialului;
- concentrarea asupra problemei;
- operarea cu diferite niveluri de abstractizare;
- evaluarea.

Metodele didactice ţin de latura executorie a activităţii de învăţare şi au un caracter instrumental, reprezentînd modalitatea practică de informare, interpretare şi acţiune.

Implementarea metodelor de învăţare prin colaborare creează un mediu propice gîndirii. Psihologul rus L.Vîgotski a demonstrat că dezvoltarea intelectuală ţine atît de produsul proceselor interne, cît şi de cel al unor activităţi externe, sociale, iar gîndirea la nivel superior apare din relaţiile şi dialogul dintre oameni.

O formă eficientă de asigurare a învăţării interactive, ce le cultivă elevilor capacităţi de conlucrare şi comunicare, este lucrul în grup. Învăţarea prin colaborare presupune următoarele: fiecare membru al grupului participă activ, contribuind în mod operativ la realizarea unei acţiuni efectuate în comun şi finisate cu un rezultat. În funcţie de obiectivul urmărit de tehnicile aplicate, elevii pot fi repartizaţi în echipe a cîte doi, trei sau chiar cincisprezece membri, grupurile fiind fixe sau mobile.



Roman **COPĂCEANU**

Pentru eficientizarea lucrului în echipă, se recomandă:

1. Repartizarea sarcinilor să fie efectuată astfel încît să participe fiecare membru.
2. Încurajarea spiritului de echipă prin solicitarea ajutorului reciproc.
3. Formarea unor grupuri eterogene.
4. Rotația rolurilor în grup.
5. Organizarea diferitelor activități în cadrul echipei.

Cea mai eficientă activitate în grup este considerată instruirea reciprocă.

Vă propunem un exemplu de instruire reciprocă la matematică, în clasa a X-a, la tema *"Funcții reale"*.

Clasa se împarte în patru grupuri, cărora li se distribuie sarcini concrete *(vezi tabelul 1)*.

Tabelul 1.

Sarcina	Grupul I	Grupul al II-lea	Grupul al III-lea	Grupul al IV-lea
1. Studiați suportul teoretic	Funcții injective	Funcții surjective	Funcții bijective	Funcții inversabile
2. Utilizați în cadrul lecturii SINELG-ul	+	+	+	+
3. Selectați și aplicați criteriile de determinare a...	Selectați și aplicați criteriile de determinare a injectivității unei funcții date.	Selectați și aplicați criteriile de determinare a surjectivității unei funcții date.	Selectați și aplicați criteriile de determinare a bijectivității unei funcții date.	Aplicați algoritmul de aflare a funcției inverse unei funcții inversabile.

Tabelul 2.

===== Funcția $f: E \to F$ ***este injectivă***, dacă se verifică una dintre proprietățile: * dacă $x_1, x_2 \in E$, astfel încît $f(x_1) = f(x_2)$, rezultă $x_1 = x_2$; * pentru $\forall y \in F$, ecuația $y = f(x)$ are cel mult o soluție în E; * orice paralelă la axa OX intersectează graficul funcției în cel mult un punct [1]; * f este strict monotonă [1].
=====Funcția $f: E \to F$ ***nu este injectivă***, dacă se verifică una dintre proprietățile: * există $x_1, x_2 \in E$, astfel încît $x_1 \neq x_2$ și $f(x_1) = f(x_2)$; * există $y \in F$, astfel încît ecuația $y = f(x)$ are cel puțin două soluții diferite în E; * există o paralelă la axa OX care intersectează graficul funcției în cel puțin două puncte [1].
=====Funcția $f: E \to F$ ***este surjectivă***, dacă se verifică una dintre proprietățile: * pentru $\forall y \in F$, ecuația $y = f(x)$ are cel puțin o soluție în E; * are loc egalitatea de mulțimi $f(E) = F$; * orice paralelă la axa OX, de ecuația $y = b$, cu $b \in F$, intersectează graficul funcției în cel puțin un punct [1]*.
=====Funcția $f: E \to F$ ***nu este surjectivă***, dacă se verifică una dintre proprietățile: * există $y \in F$, astfel încît ecuația $y = f(x)$ nu are soluție în E; * există o paralelă la axa OX, de ecuația $y = b$, cu $b \in F$, care nu intersectează graficul funcției în nici un punct [1].
=====Funcția $f: E \to F$ ***este bijectivă,*** dacă se verifică una dintre proprietățile: * funcția f este injectivă și surjectivă; * pentru $\forall y \in F$, ecuația $y = f(x)$ are soluție unică în E; * orice paralelă la axa OX, de ecuația $y = b$, cu $b \in F$, intersectează graficul funcției într-un singur punct [1].
=====Funcția $f: E \to F$ ***este inversabilă***, dacă și numai dacă ea este bijectivă. Algoritmul: 1. Determinăm bijectivitatea funcției $f: E \to F$; 2. Exprimăm $x \in E$ prin $y \in F$, obținînd expresia analitică pentru funcția $g: F \to E$, $x = g(y)$; 3. În formula căpătată se face schimbul de variabile x prin y obținînd: $y = g(x) = f^{-1}(x)$ definită pe F cu valori în E.

[1)] numai pentru funcții numerice, cu $E \subset R$ și $F \subset R$

Sarcinile propuse sînt realizate timp de 10 minute. Apoi un elev din fiecare grup face o prezentare (5 min.), axîndu-şi comentariul, în special, pe punctul 3 din fişa de sarcini, în următoarea ordine:

- funcţia injectivă şi criteriile de determinare a injectivităţii unei funcţii date;
- funcţia surjectivă şi criteriile de determinare a surjectivităţii unei funcţii date;
- funcţia bijectivă şi criteriile de determinare a bijectivităţii unei funcţii date;
- funcţia inversabilă şi algoritmul de determinare a funcţiei inverse a unei funcţii inversabile.

Lucrul în grup constituie o nouă relaţie dintre profesor şi elevi, care constă în:

- repoziţionarea rolului şi statutului elevului în procesul de predare-învăţare;
- redimensionarea funcţiilor şi statutului profesorului.

Astfel, în cadrul lecţiilor tradiţionale, profesorul trece din categoria furnizorului de idei în cea de organizator, moderator şi facilitator al activităţii de învăţare a elevilor.

Acţiunile lui sînt orientate spre:

- enunţarea obiectivelor;
- formarea grupurilor;
- repartizarea sarcinilor;
- monitorizarea activităţii;
- participarea la munca efectuată în grup, fără a-şi impune părerea;
- evaluarea rezultatelor activităţii în grup.

Tabelul de sinteză a criteriilor de determinare a faptului dacă o funcţie este sau nu injectivă, surjectivă, bijectivă sau inversabilă vine să încheie activitatea în comun a elevilor şi a profesorului *(vezi tabelul 2)*. Tot aici putem folosi tenica SINELG (vezi "*Didactica Pro...*", nr. 3).

Tabelul dat serveşte drept suport teoretic pentru activităţile practice de tipul:

1. Arătaţi că funcţia $f : R \setminus \{1\} \to R \setminus \{1\}$,

$f(x) = \dfrac{x+1}{x-1}$ este injectivă;

2. Arătaţi că funcţia $f : R \to R$,

$f(x) = ax^2 + bx + c,\ a \neq 0$ nu este injectivă

3. Arătaţi că funcţia $f : R \to R$,

$f(x) = x \times |x|$ este surjectivă

4. Arătaţi că funcţia $f : R \to R$,

$f(x) = x^2 + x + 1$ nu este surjectivă

5. Utilizînd procedeul grafic, stabiliţi dacă următoarea funcţie este injectivă sau surjectivă:

$$f : R \to R,\quad f(x) = \begin{cases} -x + 2,\ x \geq 2; \\ -2x + 4,\ x < 2 \end{cases}$$

6. Arătaţi bijectivitatea funcţiei,

$$f : R \setminus \{1\} \to R \setminus \{1\},\ f(x) = \frac{1-2x}{x+1}$$

Determinaţi funcţia inversă ei.

Timp de realizare: 35 min.

Rezultatele vor fi inscripţionate pe planşe, expuse ulterior pe tablă (fiecare grup îndeplineşte aceeaşi sarcină).

La semnalul profesorului, grupurile de elevi fac turul clasei pentru a examina şi a discuta rezultatele colegilor, luînd notiţe, făcînd comentarii, operînd corectări. În cele din urmă, ele revin pentru a-şi revedea şi a-şi evalua rezultatele prin comparaţie cu celelalte, discutînd comentariile colegilor, acceptînd sau respingînd anumite păreri. Profesorul va finaliza lecţia printr-un rezumat de rigoare (tehnica descrisă poartă denumirea de ***Turul galeriei***).

Practica didactică a demonstrat că activităţii în grup îi este caracteristică, în mod deosebit, colaborarea nemijlocită dintre elevi, aceştia devenind subiecţi activi ai procesului de autoinstruire, ceea ce schimbă radical în viziunea lor esenţa şi importanţa activităţii de învăţare.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Dicţionar de termeni pedagogici,* E.D.P., Bucureşti, 1998.
2. *Matematica şi ştiinţe. Ghiduri metodologice,* Grupul Editorial Litera, Chişinău, 2000.
3. *Ghid metodologic de implementare pentru învăţămîntul liceal. Ştiinţe exacte. Matematica. Fizica. Informatica*, C.E. PRO DIDACTICA, Chişinău, 2000.
4. *Dicţionar Enciclopedic Ilustrat*, Editura Cartier, Chişinău, 1999.
5. *Директор школы*, № 6, 1998.
6. *Директор школы*, №4, 1999.

Stiluri de instruire

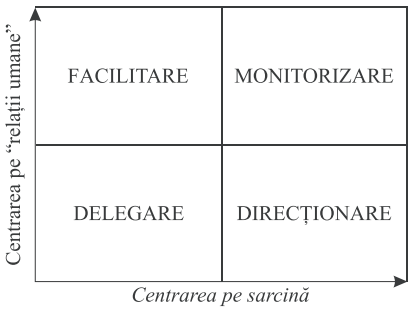


Nicolae **CREȚU**

Unul din principiile fundamentale ale *Curriculumului pentru învățământul liceal* stipulează că "elevii învață în stiluri diferite şi în ritmuri diferite"[2], ei au niveluri diferite de dezvoltare a abilităților şi a motivației. Conştientizarea acestui principiu determină o schimbare majoră a modalității de predare.

Sarcina oricărui profesor este de a forma elevilor săi abilități de utilizare independentă a cunoştințelor, a deprinderilor dobîndite la ore şi a-i motiva pentru autoinstruirea continuă. Ca rezultat al procesului de instruire, în mod ideal, elevul este cel care trebuie să fie capabil să-şi fixeze obiectivele, să învețe, să aplice şi să-şi evalueze propriile performanțe, fără supervizarea profesorului.

Modelul Leadership-ului situațional conceput de P.Hersey şi K.Blanchard descrie cu lux de amănunte şi în profunzime procesul de conducere, în multe privințe similar celui de predare/învățare [1].



Aceşti cercetători au descris patru stiluri principale de predare, derivate dintr-o clasificare a comportamentului unui lider de grup în funcție de doi parametri:

– centrarea pe realizarea sarcinilor, pe competențele şi performanțele elevilor;
– centrarea pe "relațiile umane", pe motivația şi "angajamentul" elevilor [3].

În conformitate cu aceşti parametri, stilurile de predare se constituie în următorul grafic:

Fiind prezentate în funcție de gradul de libertate pe care îl oferă elevului, aceste stiluri formează următoarea grilă:

Delegare	Facilitare	Monitorizare	Direcționare

Grad înalt de libertate — *Grad mic de libertate*

Din punctul de vedere al distribuției în spațiu, stilurile pot fi prezentate şi schematic:

Delegare	Facilitare	Monitorizare	Direcționare
Profesor E E E E E E E E	E E E E E Profesor E E E E E E	E E E E E E Profesor E E E E E E	Profesor E E E E E E E E E

Fiecare dintre stilurile de predare poate fi descris printr-un şir de indicatori ce relevă comportamentul profesorului (aceştia sînt prezentați în tabel):

DELEGARE	FACILITARE	MONITORIZARE	DIRECȚIONARE
Profesorul: ➢ Deleagă realizarea sarcinilor şi soluționarea problemelor ➢ Monitorizează procesul de trecere de la o etapă la alta ➢ Este la dispoziția elevilor ➢ Oferă informații şi resurse necesare pentru realizarea sarcinilor	*Profesorul:* ➢ Facilitează activitățile, realizează lucrul complimentar ➢ Încurajează participarea elevilor ➢ Ascultă activ opiniile ➢ Susține asumarea de riscuri ➢ Sprijină elevii în luarea deciziilor ➢ Facilitează realizarea comunicării multidirecționale în clasă	*Profesorul:* ➢ Comunică predominant bidirecțional ➢ Prezintă subiectele foarte detaliat şi explică de ce este nevoie de ele ➢ Ia decizii, consultînd în prealabil elevii ➢ Explică elevilor rolurile ➢ Foloseşte orice ocazie pentru a explica, a clarifica sau a convinge	*Profesorul:* ➢ Prezintă foarte detaliat subiectele ➢ Definește exact rolul fiecărui elev ➢ Comunică predominant unidirecțional ➢ Ia toate deciziile ➢ Evaluează frecvent şi riguros ➢ Dă instrucțiuni clare, simple şi concrete

Nu există stil de predare bun sau rău, dar sînt situații în care un stil sau altul este folosit adecvat sau neadecvat. La realizarea obiectivelor disciplinei predate, profesorul este nevoit să utilizeze toate stilurile, acestea însă trebuie să fie pertinente gradului de competență şi motivării fiecărui grup de elevi. Astfel:

Stilul de delegare este adecvat elevilor care au abilităţile necesare, dorinţa şi convingerea de a realiza obiectivele propuse.	*Stilul de facilitare* este adecvat elevilor cu abilităţi necesare, dar care nu au dorinţă sau încredere în forţele proprii.	*Stilul de monitorizare* este adecvat elevilor care exprimă dorinţă sau încredere privitor la realizarea sarcinii, dar nu posedă abilităţile necesare.	*Stilul de direcţionare* este adecvat elevilor care nu au abilităţi şi dorinţă sau încredere pentru a realiza obiectivele propuse.
Indicatori	**Indicatori**	**Indicatori**	**Indicatori**
➢ Comunică progresul realizat ➢ Lucrează individual ➢ Au rezultate foarte bune ➢ Comunică profesorului realizările şi problemele lor ➢ Iau decizii corecte ➢ Sînt orientaţi spre rezultat ➢ Sînt conştienţi de nivelul cunoştinţelor şi abilităţilor pe care le posedă	➢ Au demonstrat că posedă cunoştinţe şi abilităţi suficiente pentru a realiza astfel de sarcini ➢ Ezită spre sfîrşitul realizării sarcinii sau la efectuarea următorului pas ➢ Par a fi speriaţi, confuzi ➢ Nu doresc să realizeze sarcinile în mod independent ➢ Solicită frecvent feedback	➢ Sînt anxioşi sau entuziasmaţi ➢ Sînt interesaţi şi receptivi ➢ Demonstrează abilităţi medii ➢ Sînt atenţi ➢ Sarcina este nouă pentru ei şi nu au suficientă experienţă	➢ Nu realizează sarcinile la un nivel acceptabil ➢ Sarcina îi intimidează ➢ Nu le sînt clare instrucţiunile ➢ Nu realizează sarcinile pînă la sfîrşit ➢ Evită sarcinile

Astfel, procesul de predare devine un sistem complex de acţiuni şi comportamente.

Sarcina de bază a profesorului la realizarea unui obiectiv este schimbarea stilului de predare de la direcţionare spre monitorizare, de la monitorizare spre facilitare şi de la facilitare spre delegare.

Profesorul tinde să realizeze un obiectiv prin utilizarea stilului de direcţionare sau de monitorizare şi, de obicei, întîmpină dificultăţi atunci cînd e nevoie doar să sprijine elevul ori să-i delege acestuia realizarea sarcinii menţionate în obiectiv.

Utilizarea stilului de delegare serveşte drept indicator fundamental în realizarea obiectivelor. Procesul de transferare a responsabilităţii pentru învăţare de la profesor la elev are ca rezultat dezvoltarea abilităţilor de autoinstruire şi educarea responsabilităţii pentru propria învăţare – obiective de importanţă majoră în procesul de instruire.

În baza modelului descris, propunem un instrument facil pentru determinarea gradului de competenţă şi motivare a întregului grup de elevi sau a unor elevi în parte.

Apreciaţi pe scara de 4 puncte (1 - foarte puţin, 2 – puţin, 3 – suficient, 4 – foarte bine) cele 5 dimensiuni ale competenţei şi 5 dimensiuni ale motivaţiei elevului care urmează să îndeplinească sarcina.

Competenţă

1. Posedă cunoştinţele necesare pentru realizarea sarcinii 1 2 3 4
2. Are experienţă în realizarea unor sarcini similare 1 2 3 4
3. Posedă abilităţile necesare pentru realizarea sarcinii 1 2 3 4
4. Realizează sarcini similare în mod independent 1 2 3 4
5. Realizează întotdeauna sarcinile la timp 1 2 3 4

Motivaţie

1. Este sigur de forţele proprii 1 2 3 4
2. Doreşte să se implice în realizarea sarcinii 1 2 3 4
3. Este motivat 1 2 3 4
4. Doreşte să-şi asume responsabilitatea 1 2 3 4
5. Doreşte să comunice progresul obţinut 1 2 3 4

· Calculaţi suma pentru gradul de competenţă ___
· Calculaţi suma pentru gradul de motivare ___
· Transferaţi scorurile în tabelul de mai jos:

Competenţă					
	17 – 20	Facilitare	Facilitare	Facilitare Delegare	Delegare
	13 – 16	Monitorizare Facilitare	Monitorizare Facilitare	Facilitare	Facilitare Delegare
	8 – 12	Direcţionare Monitorizare	Monitorizare	Monitorizare Facilitare	Monitorizare Facilitare
	5 – 7	Direcţionare	Direcţionare Monitorizare	Monitorizare	Monitorizare
		5 – 7	8 – 12	13 – 16	17 – 20
		M o t i v a ţ i e			

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Hersey, P.; Blanchard, H. Kenneth; Dewey, J., *Management of Organizational Behavior. Utilizing Human Resourses,* Prentice Hall, Upper Saddle River, 1996.
2. *Curriculum naţional. Programe pentru învăţămîntul liceal. Ştiinţe socio-umane,* Editura Cartier, Chişinău, 1999.
3. *Manual de management educaţional*, coordonator Şerban Iosifescu, Editura ProGnosis, Bucureşti, 2000.

Clustering:

tehnică grafică de dezvoltare a gîndirii critice



Serghei **LÎSENCO**

Indicii unei activităţi mintale superioare bine dezvoltate sînt următorii: capacitatea de a sistematiza informaţia, de a stabili conexiuni interne şi externe dintre diverse fenomene şi obiecte, de a efectua clasificări etc.

Atunci cînd elevilor li se propune să realizeze astfel de activităţi, ei pot avea stări de neîncredere în propriile puteri, fapt ce conduce la minimizarea interesului şi, implicit, a activismului acestora. Mulţi dintre profesori, văzînd nesiguranţa şi confuzia elevilor, încearcă să-i susţină, propunîndu-le să realizeze împreună sarcina dată. Elevii acceptă cu plăcere ajutorul profesorului, dar, totodată, transpun pe neobservate "greul" activităţii pe umerii lui, luînd o poziţie comodă, care nu solicită eforturi şi concentrare maximă. Ce obţinem în final? Aparent, o sarcină bine realizată, dar care, în esenţă, este departe de scopurile unei instruiri dezvoltative. După părerea noastră, tehnica propusă permite organizarea activităţii de sistematizare a cunoştinţelor în mod captivant, cu discuţii interesante ce permit conştientizarea diferitelor conexiuni dintre obiectele şi fenomenele studiate.

Să meditǎm puţin asupra unor lucruri care ne sînt foarte familiare: Cine este profesorul? Ce roluri este nevoit să joace? Uneori profesorul este prieten, alteori – bonă sau controlor exigent. El poate fi predicator sau bufon, judecător sau psihoterapeut, mentor sau dresor. În relaţiile cu părinţii şi copiii, cu managerii şi colegii, el îşi schimbă "măştile" şi "costumele", rămînînd, cu toate acestea, profesor.

Analizînd spectrul de roluri ale profesorului, psihologul Vladimir Levi a creat următoarea schemă:

Această formă de ***clustering***, care este o metodă de brainstorming neliniară, permite să reprezentăm mai bine multilateralitatea meseriei de profesor, oferindu-ne oportunitatea de a reflecta asupra rolului pe care îl jucăm cel mai des. Evident, putem fi de acord sau nu cu autorul schemei date, putem găsi atît argumente "pro", cît şi "contra". Putem modifica acest ***clustering***, dar este foarte greu să rămînem indiferenţi. Or, aceasta este una din condiţiile necesare dezvoltării gîndirii.

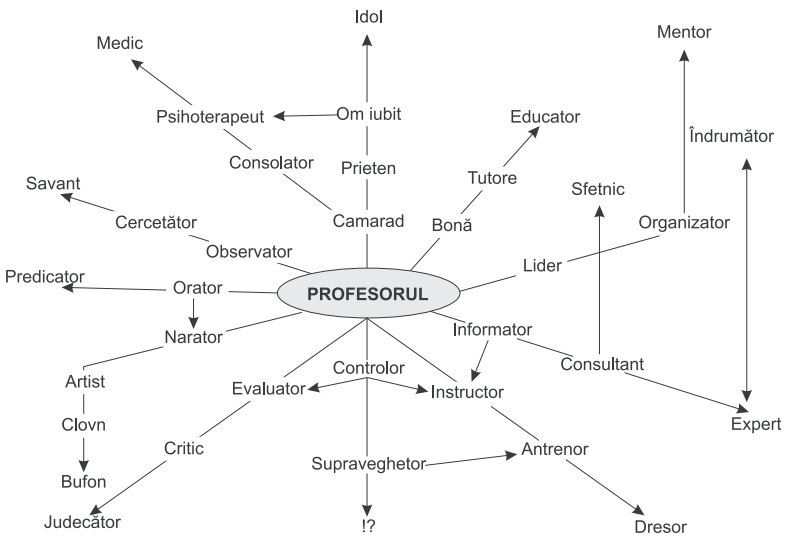
Elaborarea clustering-ului presupune cîteva etape care, indiferent de modul de realizare a acestuia, în grup sau individual, rămîn neschimbate.

1. În timpul brainstorming-ului trebuie să găsim cît mai multe noţiuni, asociaţii, obiecte, ce caracterizează fenomenul cercetat. Caracteristicile sînt notate (este mai comodă înregistrarea fiecărei noţiuni pe fişe separate).
2. În centrul unei foi scriem denumirea obiectului cercetat, iar în jurul lui înregistrăm caracteristicile determinate anterior, analizînd, totodată, raportul de intercondiţionare a acestora. Putem facilita activitatea descrisă prin utilizarea fişelor: le mutăm pînă cînd acestea nu-şi găsesc poziţia cea mai logică şi cea mai adecvată.
3. Transcriem clustering-ul elaborat pe o altă coală de hîrtie, marcînd toate corelaţiile stabilite.

Cuvîntul englezesc "clust" se traduce ca "ciorchine, strugure". Clusterul a pătruns în limbajul ştiinţific o dată cu dezvoltarea matematicii şi a informaticii, ştiinţe ce necesitau clasificări logice şi exacte.

Procesul de elaborare a clusterului – ***clustering-ul*** – poate fi utilizat în mod eficient şi la cercetarea unor fenomene din viaţa noastră, ce nu pot fi încadrate în vreun model matematic. Lipsa unor legături concrete, bine determinate, lărgeşte aria de abordare a anumitor probleme prin discuţii care, la rîndul lor, contribuie la o analiză în profunzime a fenomenelor şi obiectelor studiate.

Stimaţi cititori, dorim să aflăm părerea Dvs. despre această tehnică. La ce etapă a lecţiei poate fi utilizată ea cu maximă eficienţă?



Singura cale de a descoperi limitele posibilului este să păşeşti peste ele în imposibil.

Arthur C.Clarke





Tatiana **CARTALEANU**

Cinquain

Cinquain-ul este o poezie de formă fixă, utilizată în scopuri didactice atunci cînd se intenționează a formula concis, dar plastic esența unui fenomen, concept, a unei reguli sau definiții. La fel se numeşte şi tehnica de elaborare a textului propriu, inspirat dintr-un subiect luat în discuție. Poezia, alcătuită din cinci rînduri obligatorii (lucru intuit şi din denumire; în *fr.cinque - cinci*), va avea drept titlu primul cuvînt al acesteia. Lăsînd o anumită libertate autorului, scrierea textului reclamă respectarea următorului model:

- un substantiv cu statut de titlu;
- două adjective determinative pentru acel substantiv;
- trei verbe, eventuale predicate ale acelui substantiv-subiect;
- patru cuvinte semnificative, din orice clasă morfologică, ce încheagă într-o formulă imaginea generală;
- un substantiv echivalent cu primul (sinonim sau metaforă), la nivel lexical sau intratextual, prin mijlocirea celor patru cuvinte anterioare.

Cortina
Prăfuită, monotonă,
Obosind şi legănîndu-se, căzu.
Se auzeau doar aplauzele frunzelor uscate
Toamna.

Trebuie subliniat faptul că, alături de aceste componente obligatorii, autorul are dreptul să utilizeze diverse instrumente gramaticale (articole, prepoziții, conjuncții, pronume).

Operațiile mintale pe care le reclamă scrierea cinquain-ului includ:

- nominalizarea – identificarea temei/subiectului scrierii;
- descrierea – atribuirea unor caracteristici prin intermediul adjectivelor;
- generalizarea – prezentarea într-o formă sintetică a imaginii plăsmuite.

Experiența de aplicare a tehnicii ne permite să constatăm că elevii pot să scrie cinquain-uri cu diverse ocazii, după cum foarte diferite pot fi şi obiectivele activității didactice la care se proiectează elaborarea poeziilor de acest tip. În continuare vom trece în revistă etapele lecției-cadru şi vom examina oportunitatea exercițiului.

Orice lecție, realizată în cheia Programului "Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice" (L.S.D.G.C.), se va structura pe trei etape-cadru: ***evocare – realizare a sensului – reflecție.*** Activitatea instructivă de predare a cunoştințelor şi de formare a abilităților se va construi pe **evocarea** unor cunoştințe şi pe actualizarea informațiilor deja asimilate, precum şi pe experiențe proprii. **Realizarea sensului** – etapă de descoperire a cunoştințelor şi de formare a abilităților – este o investigație individuală sau de grup, ghidată doar de profesor. **Reflecția**

presupune revenirea repetată la cunoştinţele şi abilităţile formate.

Aplicarea tehnicii la etapa de **evocare** presupune că elevii cunosc deja rigorile acestei formule poetice şi au exersat anterior scrierea cinquain-urilor. (Nu putem exersa pentru prima dată tehnica la etapa evocării.) Profesorul va propune să se elaboreze un asemenea text pentru a actualiza cunoştinţele necesare, pentru a orienta interesul şi atenţia elevilor spre subiectul ce urmează a fi studiat.

De exemplu:

Dacă subiectul lecţiei este *pastelul*, elevii vor avea la dispoziţie cîteva minute pentru a îmbrăca în forma cinquain-ului ceea ce ştiu ei despre pastel:

Pastelul
Clasic alecsandrian
Descrie, poetizînd şi colorînd
O pictură verbală a naturii -
Peisaj.

Eventual, scrierea poeziei respective putea fi temă de acasă, evocarea realizîndu-se prin lectura celor pregătite, cu toate comentariile de rigoare ale profesorului care va accentua momentele ce vădesc înţelegerea esenţei pastelului ca specie literară.

Tot la etapa evocării, se poate recurge la cinquain pentru crearea dominantei psihologice în vederea elaborării unui text mai mare. Astfel, în intenţia de a propune copiilor să descrie ploaia de toamnă, cinquain-ul şi-ar putea asuma rolul de exerciţiu asociativ – acel exerciţiu prin care se exprimă chintesenţa fenomenului ce urmează a fi descris.

Ploaia
Măruntă şi rece
Picură, pătrunde, răzbate -
Nimic nu ne poate salva de sita ei -
Tristeţe.

Renunţînd la cinquain la etapa realizării sensului care presupune altfel de activităţi, îl utilizăm mai ales pentru reflecţie. Astfel elevul îşi va exprima într-o formă netradiţională opinia-generalizare, va îmbrăca într-o haină verbală proprie esenţa unei imagini.

La finele analizei unui text, cinquain-ul ca modalitate de a realiza reflecţia poate apărea astfel:

Profesorul solicită scrierea cinquain-ului, ai cărui parametri lexicali sînt strict determinaţi de unităţile de vocabular atestate în textul studiat – altfel spus, elevii pot utiliza, în orice formă paradigmatică şi în orice funcţie sintactică, doar cuvintele întîlnite în text. Bunăoară, obiectivul operaţional în care ţintim prin acest exerciţiu este: *Elevul va fi capabil să extragă cuvintele-cheie ale textului* sau *Elevul va fi capabil să rezume esenţa imaginii artistice a textului studiat.* Să presupunem că textul studiat este pastelul ***Sfîrşit de toamnă*** de Vasile Alecsandri. Am analizat, împreună cu elevii, lexicul poeziei şi am constatat din ce clase morfologice fac parte cuvintele-cheie ale textului.

Pasul I

Exersînd această formă de aplicare a tehnicii pentru prima dată în clasa a V-a, am scris pe tablă, în coloane, substantivele, adjectivele şi verbele, pentru ca procedura de selectare a unităţilor utilizate în poezie să fie cît mai clară:

Substantive:

Oaspeţi, casă, cocostîrc, rîndunică, cuib, zi, cîrd, cocor, zbor, dor, cîmpie, luncă, brumă, frunză, aer, creangă, iluzie, suflet, parte a lumii, ceruri, balauri, poveste, nour, ger, soare, corb, văzduh, iarnă, crivăţ, vînt, horn, înfiorare, bou, cal, cîine, om, gînduri, foc.

Adjective:

Rău, lung, jalnic, vesel, verde, trist, veştezit, ruginit, frumos, omenesc, negru, plin, iubit, grozav, iernatic, croncănitor.

Verbe:

A părăsi, a fugi, a se înşira, a pribegi, a urmări, a fi, a bate, a părea, a cădea, a zbura, a se dezlipi, a se ridica, a se ascunde, a trece, a scădea, a veni, a şuiera, a răspîndi, a rage, a rîncheza, a lătra, a se apropia.

Pasul II

Fiecare elev e liber să-şi aleagă, din toată gama de substantive oferite în text, unul de reper – găsind totodată şi echivalentul acestuia pentru rîndul al cincilea al cinquain-ului. Variantele propuse au fost:

Iarnă – crivăţ, iluzii – dor, iluzii – gînduri, casă – foc, nori – balauri, casă – cuib, cuib – casă, frunze – iluzii, suflet – dor…

Se trec în revistă (se scriu pe tablă) variantele, respectînd, ca la brainstorming, interdicţia de a critica şi de a comenta.

Pasul III

Pentru primul substantiv selectat, elevul alege două adjective potrivite, neţinînd cont de faptul ce substantiv anume este determinat de ele în text. La această etapă, se poate întîmpla ca unii elevi să renunţe la alegerea iniţială, din cauza că nu li se pare potrivit nici unul din adjectivele existente. Atunci o iau de la capăt - caută o altă pereche de substantive sau recurg la una din variantele de pe tablă.

Astfel, ni se oferă soluţii ca:

Iarna
Frumoasă, dar lungă …

Iarna
Grozavă şi rea…

Frunzele
Triste, veştezite…

Nourii
Negri şi grozavi…

Omul
Ba vesel, ba trist …

Trebuie să acceptăm şi situaţia în care elevul îşi propune să recurgă la procedeul repetiţiei – adică

să utilizeze acelaşi cuvînt (adjectiv, verb) de două sau trei ori, în forme paradigmatice identice sau diferite: *Cîmpia/tristă-tristă…; Nourii/negri-negri …*

Pasul IV

Pentru fiecare elev devine clară imaginea pe care o construieşte, deoarece a trecut deja prin operaţia de nominalizare şi prin cea de descriere. Este un pic mai greu să aleagă din lista de verbe trei care s-ar potrivi, toate, substantivului – obiect descris iniţial. Le putem veni în ajutor copiilor prin analiza prealabilă a verbelor, atrăgînd-le atenţia că mai multe dintre ele desemnează mişcarea şi că acestea ar putea fi aranjate într-o gradaţie sau enumeraţie, ba chiar într-o antiteză. Elevii remarcă succesiunea faptelor: a părăsi – a pribegi; a se dezlipi – a zbura – a cădea; opoziţia lor: a cădea – a se ridica. Urmează discutarea structurilor pe care le construiesc elevii:

Iarna
frumoasă, dar lungă
s-apropie, vine, cade…

Iarna,
grozavă şi rea,
s-apropie, vine şi trece…

Frunzele
triste, veştezite
cad, cad, cad…

Nourii
negri şi grozavi
s-au ridicat, au scăzut, au căzut...

Omul
ba vesel, ba trist,
urmăreşte cum vine şi trece ...

Pasul V

Dacă pînă la această etapă esenţial era să se selecteze cuvintele adecvate, am ajuns la procedura cea mai complicată - închegarea imaginii generale spre care a fost orientată formula poetică. În toate cazurile cînd ne vom sprijini pe un text, e bine să le permitem elevilor a folosi un segment din poezie – ceea ce, însă, nu poate deveni condiţie obligatorie, cu excepţia cazurilor în care profesorul a enunţat-o iniţial – activitatea lor axîndu-se pe selectarea acelui segment.

Segmentele pe care le-au excerptat elevii – fiecare pentru tema sa – au fost: *urmărite de al nostru jalnic dor; ca frumoasele iluzii dintr-un suflet omenesc; ca balauri din poveste, nouri negri.*

Frunzele
triste, veştezite
cad, cad, cad
ca frumoasele iluzii dintr-un suflet omenesc -
doruri.

Majoritatea elevilor au preferat să alcătuiască o expresie poetică proprie, venind cu sugestii ca:

Nourii
negri şi grozavi
s-au ridicat, au scăzut, au căzut
în zbor lung de ceruri iernatice -
gînduri.

Pasul VI

Se revine asupra echivalentului din ultimul rînd, ales la început. Procedura devine tot mai complicată, întrucît elevii trebuie să privească acum textul ca un tot întreg, adunat, pas cu pas, din detalii separate. Ei au nevoie de puţin timp pentru a verifica plauzibilitatea imaginii spre care au tins, pentru a vedea dacă această formulă concisă este într-adevăr în consonanţă cu pastelul original.

Una din poeziile recunoscute ca reuşită a fost:

Omul
ba vesel, ba trist,
urmăreşte zburînd şi trecînd
norii-balauri şi corbii iernatici -
Iluzii.

Omul
ba vesel, ba trist,
urmăreşte cum vine şi trece
cîrdul zilelor pline de geruri.
Doruri.

Am insistat atît de mult asupra **paşilor**, deoarece pentru elevii de această vîrstă este important să deprindă procesul dat; produsul va fi rezultatul abilităţii de a re-crea un text, prin propria viziune şi interpretare.

Dacă scrierea cinquain-urilor va fi inspirată din analiza unui text literar discutat, la verificare ne vom documenta asupra preferinţelor şi vom asculta lucrările scrise într-o ordine anumită.

Ca orice tehnică de gîndire critică, scrierea cinquain-ului permite variaţii largi pe baza prototipului. De exemplu, profesorul poate impune restricţii de natură lexicală sau gramaticală, în funcţie de un obiectiv concret al lecţiei:

- Verbele să fie utilizate la trei timpuri/aspecte ale indicativului;
- Verbele să fie întrebuinţate la diferite moduri (personale şi nepersonale);
- Adjectivele să fie antonime;
- Versul al patrulea să fie unitate frazeologică sau paremiologică;
- Toate cuvintele să înceapă cu aceeaşi literă sau silabă.

Experienţa pe care am rezumat-o aici a fost prima încercare de a-i familiariza pe elevi cu o tehnică riguroasă de elaborare a textului poetic. Am revenit la ea sub alte forme, de fiecare dată creînd condiţii propice descoperirii unei viziuni proprii asupra lumii.

Ten easy strategies and techniques to make your ESL reading classroom successful!



Veronica CREȚU

This article will present some interesting and useful strategies and techniques for teaching all four skill areas that language learning is divided into: reading, writing, listening, and speaking.

When students move from the primary grades to the upper grades and beyond, they are expected to read a greater variety of informational material such as science or social studies text books, encyclopedias or other reference materials, and a variety of other information resources, including newspapers, magazines, and websites.

This focus on reading to learn, often called content area reading, poses new challenges for students and teachers. (Denise Nessel, 1999)

There might appear so many questions around this topic: what can be done to avoid those boring reading classes? How can I motivate my students to come to Home-reading classes? Why do they not like reading? Where are the problems?, etc.

For these reasons, it's usually a struggle to make content-area reading interesting and engaging. Some teachers have students take turns reading the text aloud and then pose questions to check their understanding. Others read the text to the students, explaining and discussing page by page. While these practices ensure that all students read or hear the same material and answer the same questions, they do not necessarily result in good comprehension and concept development.

Thus, here are ***10 easy strategies and techniques to make your ESL reading classroom successful!***

These ten strategies help students read more purposefully, think more carefully about vocabulary and concepts, and make connections between what they already know and what they are learning. When teachers use these strategies consistently, over time, students' comprehension and thinking abilities will increase, and they'll enjoy reading much more, too.

These strategies involve the use of activities before, during and after reading that make informative texts more accessible to students. Thought each strategy is different, all aim to keep students interested in the topic and actively involved in learning new information in a foreign language.

Note: Even though language learning is divided into four skill areas: listening, reading, writing and speaking, the skills should not be treated in total isolation of each other. Thus, although reading is the focus of attention in the reading classroom, it should always be supported by other skills.

ANTICIPATION GUIDES

An anticipation guide is a set of statements concerning the topic students will be reading about. Students read or either agree or disagree with each statement before reading the assigned article. Some of the statements are true and some are false, but the correct answers aren't clear cut. After discussing and debating their ideas, students read to get more information. Then they review their initial responses, revising them as needed. This strategy sparks lively discussion in a foreign language, sharpens students' reasoning skills, and provides clear and compelling purposes for reading informative text. It can be applied at different levels. Even elementary grades teachers can use it in their classes: reading, for example, a fairy-tale, a short text, a description, a poem, etc. University teachers might find this strategy useful, too.

FACTS and INFERENCES

This strategy is used during reading to help students build an awareness of how they process information in a foreign language and understand the differences between facts and inferences. After reading a section of a text, students analyze what they have just read and make a series of statements about the text. Then they categorize the information as either facts or inferences, using the text to substantiate their choices. By using this strategy, students monitor their comprehension and learn to read more purposefully and thoughtfully. It works better in groups of 12-15 students. If there are more than 20 students, divide the class into 2 teams.

KEY WORDS

Before reading informative text, students talk about how several key words and terms relate to the topic they are going to read about. As students discuss the words, which come from the selection, they form hypotheses about how the words are connected to the topic. Then students read the material and revise their thinking in the light of what they learned from the text. This strategy sparks students' curiosity about the topic, stimulates good thinking, and provides clear purposes for reading. It's easy to use, and fun, too.

KEY WORDS II

Before reading informative text, students categorize key words and terms by speculating on whether the items are related to the topic or not. The hypotheses they form become their purpose for

reading. After they read the material, they discuss their original responses, and revise them as needed. This is a variation on the basic key word strategy and is used for the same purposes: to arouse students' curiosity about the topic, to stimulate good thinking, and to provide clear purposes for reading. This variation can be used at any grade level, but it's especially appropriate in the lower grades or with older children who are having difficulty reading. (Joyce Graham Baltas, 1999)

LIST·GROUP·LABEL

L.G.L. is a before-reading strategy in which students examine a list of words taken from a text, look for relationship among words, group the words tentatively, and identify the unifying concept for the groupings they create. Through the discussion and manipulation of the words, students are better prepared to read the text as they have become familiar with the words and have thought about the possible relationships among them. This strategy helps students access background knowledge, stimulates their thinking, and prepares them to read purposefully. It works well with all levels, but better with groups of students who study English for specific purposes, for example: English for Lawyers, English for Doctors, Business English, etc.

NEWS FLASH

News Flash – is a strategy that is used during reading to summarize important ideas. The summary, in sentence form, must be exactly 20 words. Students read several paragraphs and stop to summarize when they have read in twenty words. Then they read several more paragraphs and revise their summary to incorporate additional important ideas. It allows students to focus on key information and evaluate the relative importance of the various points. Students also have a clear purpose and enhanced motivation for reading. It helps and instructs both: students and teachers, to clearly express their own point of view in a specific number of words in a foreign language.

READ·TALK·WRITE

As students read informative text, they pause periodically, close the book, and restate what they have learned from the text to a partner, then write down what they learned. This strategy helps students read more attentively, monitor their comprehension, and explain the ideas in their own words. Once they learn how to do this with a partner, they can do it when they are studying independently. The basic steps are:

- READ, then close the book.
- TALK to a partner about you read.
- WRITE what you learned.

POSSIBLE SENTENCES

This pre-reading strategy can be used with both narrative and expository texts. Students are given several words from the selection and asked to write one or more sentences that they think they will read in the chapter, article or story. Then they read to find out whether the author has used the words the same way that they did. It is used to activate prior knowledge before reading and to enhance comprehension. When using it, students read with interest and purpose and are actively involved before, during, and after reading.

STRIP STORY

Using either expository or narrative material, students rearrange sentences or paragraphs that have been mixed up. They discuss the order that they think makes sense, then put the sentences or paragraphs in that order. The key to this strategy is making sure that students' focus not on finding the correct order but on the rationale they use to determine that order. It helps build comprehension by giving students an opportunity to understand how a text is constructed and how the parts relate to one another. Students' writing abilities will also be strengthened as they are given opportunities to think and reason as writers.

TEAM WEBBING

This is an after-reading strategy for reviewing an informative text. When students have finished reading and discussing the material, they work in teams to create webs that show what they've learned. Each team creates its own web, then adds to each other team's web in turn. When teams return to their original webs, they review what has been added, raising questions, revising, and elaborating on the information. This strategy engages students in reviewing what they learned and stating it in their own words. It's more motivating than traditional review because it involves interesting ways of interacting with and collaborating with teammates.

Conclusion:

Many teachers probably use these strategies in their classes. But there are some very important things to remember:

After you select one strategy and you teach the lesson, evaluate it. Think about: What worked? What could I change the next time I try this strategy? What did my students do well? What could they do better? How can I use this strategy in other content areas? etc.

Then plan other lessons using the same strategy with a variety of texts until you are comfortable with it.

Then select another new strategy to learn and use with your students. Try this one until it becomes part of your teaching and then add another new one. Continue the process until you have incorporated all ten strategies into your teaching.

Good luck!

REFERENCES:

1. Kral, I., *Creative Classroom Activities*, United States Information Agency, Washington, D.C. 20547, 1995.
2. Denise Nessel, Joyce Graham Baltas, *Content area Reading Skills,* USA, 1999.
3. *The Reading Teacher*, September, 2000, International Reading Association, USA.
4. *Reading and Writing for Critical Thinking Project,* Pro Didactica Educational Center, Chisinau, 2000.

Nu-l poţi învăţa pe un om ceva. Îl poţi doar ajuta să găsească acest ceva în sine însuşi (în propria persoană).

Galileo



Rubrică susţinută de conf. univ. dr. Sorin CRISTEA, Universitatea Bucureşti.

Postmodernismul/postmodernitatea în educaţie

Postmodernismul sau postmodernitatea în educaţie desemnează un model de abordare a activităţii de formare-dezvoltare permanentă a personalităţii, aplicabil într-o anumită fază de evoluţie a teoriei pedagogice. Determinarea acestui model cu valoare de paradigmă este condiţionată din punct de vedere istoric şi axiomatic (vezi Piaget, J.,1970).

Din punct de vedere *istoric, postmodernismul* poate fi identificat în interiorul etapei denumită convenţional *postparadigmatică,* etapă caracterizată prin numeroase încercări de rezolvare a conflictului între două tendinţe de abordare a educaţiei - *psihologică* şi *sociologică* - în contextul evoluţiei pedagogiei în cadrul unor teorii generale cu conţinut specific, finalizate, în ultimă instanţă, prin *fundamentarea principiilor curriculumului* (vezi Tyler, R., 1950), cu aplicarea şi dezvoltarea lor în perspectiva educaţiei permanente (vezi D'Hainaut, L., 1981). Această mişcare de (re)poziţionare a teoriei pedagogice corespunde evoluţiilor culturii postmoderne, termen lansat în anii 1950, conceptualizat la mijlocul anilor 1970 (ca "proces simultan de *diversificare* şi *unificare")* şi aplicat imediat în ţările dezvoltate, la nivel de politică generală de promovare a unor noi valori favorabile individualizării educaţiei, apartenenţei şi participării la viaţa comunitară, libertăţii de exprimare şi creaţie (vezi Connor, S., 1999, pag. 11-30; Bîrzea, C., 1996, pag.724).

Din punct de vedere a*xiomatic, postmodernismul* reprezintă o strategie de (re)analiză-(re)sinteză a unui sistem de referinţă, angajată prin acţiuni de tip *genealogic* (disociere, desprindere, dispersare) sau *analogic* – "impuls spre o capturare sinoptică" (vezi Connor, S., 1999, pag.7). În cazul educaţiei, reţinem tendinţa de analiză separată a componentelor sale esenţiale (funcţii generale, structură de bază, context extern şi intern), dar şi de sinteză realizabilă în termeni de "reflexivitate intensă şi nediminuabilă". Este o posibilă linie paradigmatică situată dincolo de expresivitatea termenului de *postmodernism,* preluat şi vehiculat adesea în mod forţat şi artificial, mai mult ca un semn exterior de "violenţă conceptuală".

Ca model cultural, postmodernismul promovează o nouă modalitate de *înţelegere* a raportului dintre *cunoaştere* şi *experienţă,* dintre *teorie* şi *practică* la nivelul acţiunii umane. Postmodernismul consemnează o *ruptură* faţă de *modernism* (care avea tendinţa tratării separate a celor două elemente de bază ale oricărei acţiuni umane), dar şi o *continuitate,* deoarece realizarea unei sinteze între două elemente disparate presupune, în prealabil, stăpînirea şi aprofundarea lor. *Educaţia postmodernă* marchează astfel o tendinţă integratoare, realizabilă între: teoria pedagogică - practica pedagogică; teoria generală a educaţiei - teoria generală a instruirii; predare-învăţare-evaluare; proiectare-realizare-dezvoltare (...), exprimată uneori prin formula "tehnologia educaţiei/instruirii", angajată, în sens epistemologic şi metodologic, la nivelul *teoriei generale a curriculumului.*

Cultura postmodernă construieşte "forma cea mai reprezentativă a relaţiei paradoxale dintre diversitate şi unificare" (*idem*, pag.30). Influenţa sa este

resimțită, la nivelul *noilor ştiinţe sociale* rezultate din *interpenetrarea disciplinelor* nu numai la nivel central, ci şi periferic, între subdomenii, contribuind însă la consolidarea nucleului epistemic tare al fiecărei ştiinţe aflată la originea acestui demers inovator (vezi Dogan, M., Pahre, R., 1997). Este o ipoteză epistemologică aplicabilă şi în cazul ştiinţelor pedagogice prezentate uneori şi sub denumirea de *noile ştiinţe ale educaţiei* (vezi Lerbet, G., 1995). Dezvoltarea lor în variante diversificate prin aportul special al psihologilor, sociologilor, filozofilor, antropologilor (...) poate fi legitimată ştiinţific şi validată social doar în măsura respectării integrale a cadrului unificator existent la nivelul fundamentelor pedagogiei, a teoriei generale a educaţiei şi instruirii.

Noile *abordări ale educaţiei* nu pot neglija ideile principale promovate, în ultimele decenii, de *teoria socială a gîndirii postmoderne:* a) renunţarea la naraţiunile centralizatoare şi generalizatoare (considerate surse de totalitarism), evitînd însă "destabilizarea structurilor cunoaşterii" prin apelul la "o sinteză maximă, la un proces continuu de complexificare", de valorificare a conceptelor de bază ale domeniului; b) multiplicarea stilurilor, ca replică dată modernismului (caracterizat prin stil unic) şi soluţie pentru rezolvarea unor antinomii apărute în societatea postindustrială/informatizată între tendinţa de: transformare - stabilizare; omogenitate - eterogenitate; hegemonie a ştiinţei - interferenţă a altui limbaj referenţial; promovare - renunţare la fundamentele filozofice; acceptare - respingere a utopiei; c) valorificarea codurilor favorabile comunicării ("o formă de schimb"): de la cel *represiv* (n.n. tipic educaţiei tradiţionale) spre cel *reproductiv* (n.n. tipic educaţiei moderne) şi *creativ* (n.n. tipic educaţiei postmoderne), într-un spaţiu deschis în sens formal, nonformal şi informal (vezi: Lyotard, J.-Fr., 1979, 1991; Jameson, Fr., 1984, 1985; Baudrillard, J., 1973, 1974,1976- apud Connor, S., 1999).

Postmodernitatea în educaţie, consemnată ca etapă în evoluţia ştiinţelor pedagogice şi ca paradigmă necesară pentru *integrarea* unor realităţi formative tot mai diversificate, valorifică modelul cultural prezentat anterior prin: a) stabilizarea conceptelor pedagogice fundamentale în contextul mobilităţii descentrate şi intensive a informaţiei şi a reţelelor sale de comunicare proprii unei societăţi postindustriale; b) recunoaşterea diversităţii opiniilor şi intereselor pedagogice multiplicate stilistic la scară globală care solicită "crearea unui cadru comun de consimţire" teoretică şi metodologică, terapeutic şi normativ în raport cu "mulţumirea de sine radioasă a pragmatismului local" (Connor, S., 1999, pag.342, 343); c) afirmarea direcţiilor majore de evoluţie a ştiinţelor pedagogice pe termen mediu şi lung din perspectiva proiectării curriculare a educaţiei/instruirii, în contextul: educaţiei permanente, autoeducaţiei, valorificării depline a educabilităţii.

Analiza postmodernităţii educaţiei este mai puţin exersată la nivel sistematic în comparaţie cu alte domenii ale culturii - de exemplu, Steven Connor face referinţe speciale la *teoria socială şi juridică, arhitectură şi arte vizuale, literatură, teatru, muzică, dans, film, creaţie TV şi video, muzică rock, modă, feminism, etică, ecologie,* nu însă şi la educaţie şi instruire (vezi Connor, S., 1999). Chiar dicţionarele enciclopedice de specialitate nu prezintă postmodernitatea ca o categorie distinctă, ci doar ca o referinţă în interiorul altor concepte *(educaţie, adult)* - vezi *Dictionnaire encyclopèdique de l'éducation et de la formation, deuxième edition,* Editions Nathan, Paris, 1998.

Definirea conceptului pedagogic de postmodernitate/postmodernism în educaţie solicită raportări analogice la modelul cultural şi etic de evoluţie a societăţii. Modelul cultural al *societăţii postindustriale/informatizate* evidenţiază cadrul unei noi problematici pedagogice, exprimată prin cîteva provocări şi paradoxuri: a) "adîncirea inegalităţilor sociale şi economice asociate cu dezvoltarea tehnologiilor"; b) "potenţialul crescut al controlului social inerent acestor tehnologii"; c) dizolvarea unor semnificaţii într-o lume dominată de reţele de comunicare; d) expansiunea "nevoii de critică" – eliberatoare, dar şi nihilistă (Lyon, D., 1998, vezi pag.91-94). Modelul dezvoltat de *etică postmodernă* delimitează acţiunea educaţională la nivelul unor noi repere: a) ambivalenţa comportamentală exprimată ca "scenă primară", situată dincolo de toate aranjamentele sociale ulterioare – instituţii, reguli, îndatoriri raţionale; b) neîncadrarea fenomenelor morale (care formează dimensiunea cea mai profundă şi extinsă a educaţiei) "în schema mijloace-scop"; c) nesiguranţa eului moral "în context de ambivalenţă"; d) varietatea atitudinilor morale individuale (contestată de *etica modernă* în numele unor pretinse norme universale; e) existenţa unei ordini raţionale, dar şi *iraţionale* a coabitării umane; f) responsabilitatea morală *pentru Celălalt* – premisa oricărei acţiuni pedagogice eficiente (vezi Bauman, Z., 2000, pag. 15-20).

Conceptul de postmodernitate în educaţie defineşte astfel capacitatea de proiectare a educaţiei la nivelul integrator necesar între dimensiunea *obiectivă* a funcţiilor sale generale şi dimensiunea *subiectivă* a finalităţilor sale de sistem şi de proces, care pot fi realizate şi dezvoltate în mod unitar şi diversificat în raport de spaţiul, timpul şi stilul pedagogic (re)construit permanent, într-un context psihosocial intern şi extern, deschis, (auto)perfectibil.

Un model de analiză a educaţiei postmoderne este cel elaborat special pentru constituirea unei

societăți pedagogice necesară în condițiile în care şcoala nu mai are monopolul instruirii (vezi Pourtois, J.-P., Desmet, H., 1997; pag.40). Este un model ce corespunde viziunii conceptului de "cetate educativă", lansat de UNESCO încă din anii 1970, pentru responsabilizarea pedagogică a tuturor organizațiilor sociale şi comunităților umane (vezi Faure, E., şi colabor., 1974).

Modelul postmodernității dezvoltă două axe de analiză a educației exersate în mod diferit la nivelul modernității: *axa raționalității acțiunii pedagogice şi axa integrării diferențelor în cadrul acțiunilor pedagogice* (vezi Pourtois, J.-P., Desmet, H., 1997). *Axa raționalității acțiunii pedagogice* are în vedere raportul dintre *obiectivitate* şi *subiectivitate.* Pe traiectoria sa, *paradigma modernității* pune accent pe obiectivitate; *paradigma postmodernității* pune accent pe corelația dintre obiectivitate şi subiectivitate, evidențiind importanța inițiativei *actorilor educației. Axa integrării diferențelor în cadrul acțiunilor pedagogice* are în vedere "explorarea posibilităților de constituire a situațiilor pedagogice". Pe traiectoria sa, *paradigma modernității* pune accent pe contribuția diferențiată a unor factori (educator, educație intelectuală, educație formală...); paradigma postmodernității pune accent pe integrarea factorilor diferențiați, "prin cercetarea asemănărilor", a articulațiilor posibile, perfectibile în termeni de complexitate, mediere, creație (*idem*, vezi pag.33-47).

Postmodernitatea oferă o nouă cale de dobîndire a *identității* fiecărei acțiuni pedagogice prin "paradigma celor 12 necesități", desfăşurate la patru niveluri de referință aflate în interdependență, pe orizontala şi verticala sistemului de educație/învățămînt (idem, pag.68):

Interpretarea acestei paradigme în perspectiva reconstrucției acțiunii pedagogice eficiente permite poziționarea a *patru tipuri de cerințe sau necesități,* identificabile la nivelul tabelului prezentat mai jos:

1) funcționale, cu caracter obiectiv - vezi funcțiile generale ale educației (funcția de bază - formarea-dezvoltarea permanentă a personalității, funcțiile principale: culturală, politică, economică);

2) teleologice, cu caracter subiectiv – vezi finalitățile educației (de sistem, de proces);

3) substanțiale, cu caracter obiectiv-subiectiv – vezi conținuturile generale ale educației, determinate axiologic (valorile pedagogice, cu caracter obiectiv), condiționate de forma adoptată, de experiența actorilor educației (...);

4) contextuale, cu caracter obiectiv-subiectiv – vezi calitatea sistemului de educație/învățămînt şi a procesului de învățămînt, exprimată în termeni *obiectivi* (spațiul şi timpul pedagogic de la nivelul societății, familiei, comunității locale, şcolii, clasei de elevi ...) şi *subiectivi* (stilul educațional adoptat de societate, comunitate locală, familie, profesor ...), prin forme organizate (formal, nonformal) şi influențe spontane (educație informală – vezi rolul cîmpului psihosocial, *habitusului* social şi pedagogic ...).

Acest *model a1 postmodernității educației* constituie o sursă de (re)construcție continuă a factorilor implicați în orice acțiune cu finalitate formativă. Evoluția lor de la condiția de *agenți* spre cea de *actori* şi *autori ai educației/instruirii* (*idem*, vezi pag.306-310) marchează posibilitatea transformării educației însăşi dintr-un factor extern (situat alături de mediu) într-un factor intern al (auto)dezvoltării personalității umane (vezi saltul de la educație la autoeducație).

Necesități afective	Necesități cognitive	Necesități sociale	Necesități axiologice
afiliere	realizare, desăvîrşire	autonomie socială	ideologie
ataşare, acceptare, investiție	stimulare. experimentare, întărire	comunicare, considerare, structurare	*Bine, Adevărat, Frumos*

Condiția postmodernității educației este legitimată la nivelul a două repere: a) acțiunea pedagogică şi b) procesul de reconsiderare a discursului specific științelor pedagogice. Primul reper vizează standardul "acțiunilor comunicative", situat dincolo de raționalitatea procedurală proprie modernității. Temeiurile sale sînt bazate pe interacțiune şi înțelegere, într-un nou echilibru căutat pînă la nivelul "praxisului comunicativ cotidian", oferit de zona tot mai largă a educației şi instruirii informale (vezi Habermas, J., 2000, pag.9-25). Cel de-al doilea reper, confirmă condiția postmodernă a pedagogiei prin corelația dezvoltată între cunoaşterea *narativă* şi cea *ştiințifică* ("ştiința educației" valorificînd "arta educației"), între competența *denotativă* (de definire conceptuală) şi cea *prescriptivă* (de acțiune socială), avînd drept "criteriu de pertinență performativitatea" înregistrată în învățămîntul superior şi în cercetare (vezi Lyotard, J.-Fr., 1993).

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bauman, Zygmunt, *Etica postmodernă,* Editura Annarcord, Timişoara, 2000.
2. Bîrzea, Cezar, *L 'éducation dans un monde en transition: entre postcomunisme et postmodernisme,* în *Perspectives,* vol.XXVI, nr.4, dècembre, 1996, pag.721-730.

3. Connor, Steven, 1999, *Cultura postmodernă. O introducere în teoriile contemporane,* Editura Meridiane, Bucureşti, 1999.
4. D'Hainant, L. (coordonator), *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.
5. Dogan, Mattei; Pahre, Robert, *Noile ştiinţe sociale. Interpenetrarea disciplinelor,* Editura Alternative, Bucureşti, 1997.
6. Faure, Edgar (şi colabor.), *A învăţa să fii,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974.
7. Habermas, Jurgen, *Conştiinţă morală şi acţiune comunicaţională,* Editura ALL, Bucureşti, 2000.
8. Lerbet, Georges, *Les Nouvelles Sciences de l'Education,* Editions Nathan, Paris, 1995.
9. Lyon, David, *Postmodernitatea,* Editura Du Styl, Bucureşti, 1998.
10. Lyotard, Jean-François, Condiţia postmodernă, Editura Babel, Bucureşti, 1993.
11. Piaget, Jean, *Psychologie et épistémologie,* Editions Gonthier, Paris, 1970.
12. Pourtois, Jean-Pierre; Desmet, Huguette, *L'éducation postmoderne,* Presses Universitaires de France, Paris, 1997.
13. Tyler, R., *Basic Principles of Curriculum and Instruction,* University, Press, Chicago, 1950.

Summary

The current edition of the review focuses on the impact of post modernity on the educational processes.

Post modernity promotes a new kind of understanding of the relation between knowledge and experience, theory and practice at the level of human acting.

In their articles our authors try to elucidate different aspects of this complex phenomenon. The column "Curriculum Vitae" offers a presentation of the "Step by Step" Program in Moldova. In the column "Rubicon Managerial", Gh. Girnet points out the specific aspects of the relation of *centralization and decentralization* in educational area. In the article "Institutionalization of education in a systemic vision", T. Cojocaru presents interesting points of view concerning the increase of the educational process. The column "Ponderosa Vox" has as a guest professor Sorin Cristea from University of Bucharest, who brings up the problem of basic concepts of pedagogy. In the column "Quo vadis" the reader will find an interview with dr. Diane Larsen-Freeman. In the article "Linguistic and educational standards at the foreign language" A. Gutu suggests, as a alternative project, standards of foreign language for gymnasium. I. Margineanu presents some aspects of ethnocentrism, and V. Gorincioi offers suggestions to educate democratic citizens. In the column "Evenimente C.E.P.D." we present some information about recent events in Pro Didactica: a seminar for handbooks' authors organized by "Curriculum Development" Program, which was facilitate by the international expert Xavier Roegiers (Belgium) and a "anniversary" – The thousandth student of the "Teacher Training" Program.

The column "Ex cathedra" opens with an article written by S. Pavlicencu concerning to the different shades of post modernity. "Some ideas about post modernity" is the article in which I. Ciocan analyzes this concept throw reflecting the points of view of many sociologists, philosophers, economists, historians, etc. V. Paslaru presents in a very interesting manner the esthetic conception of Stefan Lupascu. The reader will find out information about poetry and post modernity in article written by Em. Galaicu-Paun. The column "Docendo Discimus" offers teaching materials presented by L. Beznitchi, R. Copaceanu, N. Cretu and S. Lisenco. In the column "Exercito, Ergo Sum" the reader will find out information about application of Cinquain. For English teachers, V. Cretu offers strategies and techniques to make ESL reading classroom successful. In the column "Dictionar" the reader will find the exhaustive explanation of the term of "post modernity".

Summary

Autorii noştri

Ţinem să le mulţumim tuturor celor care au colaborat:

BEZNIŢCHI Lidia – profesoară de matematică la Liceul Teoretic din Lăpuşna, grad didactic II, grad managerial I, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

CARTALEANU Tatiana – doctor în filologie, conferenţiar, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

CINCILEI Cornelia – doctor în filologie, director executiv al Programului "Pas cu Pas".

CIOCAN Iulian – critic literar.

COJOCARU Tudor – director general adjunct al Direcţiei Generale Judeţene de Învăţământ, Tineret şi Sport Bălţi.

COPĂCEANU Roman – profesor de matematică la Liceul Teoretic din Cărpineni, grad didactic superior, grad managerial I, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

CREŢU Veronica – profesoară de limba engleză la Şcoala de Limbi Moderne, 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.

DAVID Rodica – bibliotecară la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

DUMITRAŞCU Violeta – coordonator de program la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

GALAICU-PĂUN Emilian – scriitor, redactor-şef al editurii *Cartier*.

GÎRNEŢ Gheorghe – profesor de fizică şi informatică, grad didactic I, grad managerial superior, şef adjunct la Direcţia Management şi Monitoring a M.E.Ş., formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

GORAŞ-POSTICĂ Viorica – coordonator de program la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

GORINCIOI Valeriu – profesor de chimie la Liceul Teoretic "Mihail Sadoveanu" din Călăraşi, grad didactic I, grad managerial I.

GUŢU Ana – doctor conferenţiar, Universitatea Liberă Internaţională din Moldova.

LÎSENCO Serghei – profesor de istorie la Şcoala de Cultură Generală din Criuleni, grad didactic I.

MĂRGINEANU Ion – profesor, Catedra de Economie şi Relaţii Economice Internaţionale, Universitatea Liberă Internaţională din Moldova.

PAVLICENCU Sergiu – doctor habilitat în filologie, conferenţiar universitar, şef al Catedrei Literatură universală, Universitatea de Stat din Moldova.

PÂSLARU Vlad – doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei.

Aşteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depăşească cinci pagini, dactilografiate la două rînduri.
Redacţia nu recenzează şi nu restituie materialele nepublicate.
Responsabilitatea pentru corectitudinea şi veridicitatea conţinutului materialelor prezentate revine semnatarilor.