

Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

ISSN 1810-6455

Elaborarea doctrinei politice a educației în Republica Moldova

Integrarea în spațiul educațional european

Autonomia școlară și redimensionarea învățămîntului

Implicarea comunității în viața școlii



Reforma învățămîntului:

Quo vadis?



Ștefan cel Mare și Sfânt

domn al Moldovei 1457-1504

Adrian PĂUNESCU

ZGOMOT DE SĂGEATĂ

Să mai venim la Putna pentru îngenunchere,
să mai venim acasă, la Putna, într-o seară,
cum sîngele ne-o spune și inima ne-o cere,
să mai venim din Țară, în Țară, pentru Țară.

Să-aducem vîrsta noastră – finală mărturie,
că ne-a fost dor de Putna și-am ars, de-atîta cale,
și nimeni să nu vadă și nimeni să nu știe
că Putna ne va ține, în forța vrajei sale.

Pe la urechi se-aude cum trece o săgeată,
pornită să arate o ctitorie nouă,
mai vîjîie săgeata: acum ori niciodată!
Lumina ctitoriei ne este dată nouă.

Noi sîntem neamul care, iluminat de pace,
aduce numai pace și-n sine și afară,
noi sîntem neamul care zidește, crede, face,
din noi și pacea noastră, noi am făcut o țară.

N-am dărîmat nimica spre-a ridica o turlă,
nici iarba n-am clintit-o, rămîne cum fusese,
chiar dacă vîntul bate, chiar dacă lupii urlă,
noi credem în credință și nu în interese.

Să mai venim la Putna, ca Ștefan să ne spună
cum fapta lui de luptă și pace ne arată,
că dintre-atîtea-n lume, numai zidirea-i bună!
Pe la urechi ne trece curata lui săgeată.

august 1987, Putna



Zgomot de săgeată...



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
"PRO DIDACTICA"
Nr. 5-6 (27-28), 2004

Colegiul de redacție:

Silvia BARBAROV
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Viorica BOLOCAN
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIȘAN (România)
Constantin CUCOȘ (România)
Otilia DANDARA
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Vladimir GUȚU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PĂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR (Canada)
Nicolae PRODAN

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Nadia Cristea
Redactor stilizator:
Mariana Vatamanu-Ciocanu
Redactori:
Svetlana Korolevski
Dan Bogdea
Culegere și corectare:
Maria Balan
Tehnoredactare computerizată:
Sergiu Puiu
Design grafic:
Nicolae Susanu

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chișinău
Revista apare cu sprijinul
Fundației SOROS-Moldova.

Articolele publicate nu angajează în nici un fel
instituțiile de care aparțin autorii, tot așa cum nu
reflectă poziția finanțatorilor.

Adresa redacției:

str. Armenească, 16/2, mun. Chișinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: 542976
fax: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.dnt.md
ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

Nadia CRISTEA	
Argument	2
QUO VADIS?	
“Conștientizăm oportunitatea integrării în spațiul educațional european...”	
Interviu cu dl Valentin BENIUC, Ministrul Educației	3
Sondaj de opinie: Reforma învățământului: Quo vadis?	6
Sondaj de opinie: Școala în viziunea liceenilor	14
Vlad PĂSLARU	
Politici educaționale și reforma învățământului în Republica Moldova	16
Tatiana SOCOLOV	
Implicarea comunității în viața școlii	25
Boris VOLOSATII	
Autonomia școlară – condiție indispensabilă în redimensionarea învățământului	28
Gheorghe RUDIC	
Reforma sistemului educațional: reflecții	32
EX LIBRIS	39
RUBICON MANAGERIAL	
Valentina CHICU	
De la administrator la manager, de la manager la cultură organizațională, de la cultura organizațională la calitatea implementării curriculumului	40
EX CATHEDRA	
Gheorghe RUSNAC	
Reformarea învățământului universitar, dimensiune a integrării europene	44
Maria HADĂRCA	
Evaluarea rezultatelor școlare: o altă perspectivă de abordare	47
Veaceslav PULBERE	
Integrarea funcțională a emisferelor creierului și activitatea de învățare	52
Daniela JEDER	
Niveluri ale moralității și educației morale	54
EDUCAȚIE PENTRU DEMOCRAȚIE	
Valentina TOFAN	
Democrația în învățământ: esențe și modele de implementare (experiențe realizate în cadrul lecțiilor de literatură)	59
PONDEROSA VOX	
Gabriel ALBU	
Educația și conștiința morții	69
EDUCAȚIE PENTRU TOLERANȚĂ	
Pavel CERBUȘCA	
Organizarea medierii școlare pentru educația toleranței	75
Eudochia BRAȘOVEANU	
Nouă reguli de aur	78
Olga LIȘENCO	
Să creăm o societate deschisă pentru persoanele cu dizabilități (un model de training)	81
Nedal KAWAFHH	
Perfecționarea cadrelor didactice pentru realizarea educației integrate	85
EVENTIMENTE CEPD	
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI	
Formarea profesională continuă a profesorilor de disciplină „Limba și literatura română în școala alolingvă”	87
Lilia STĂRCEA	
Proiectele “Толерантность – путь к взаимодействию” și „Prin colaborare și toleranță spre succes”	92
DOCENDO DISCIMUS	
Lia SCLIFOS	
Noi accente ale evaluării	93
Nina BERNAZ	
Sugestii pentru elaborarea unui manual modern de biologie	97
Mariana MARIN	
Părinții – parteneri educaționali	100
Ludmila URSU, Maria BRAGHIȘ, Liuba PAIU, Liliana CÎRLAN	
Componenta opțională a curriculumului școlar la clasele I-IV. Demersuri experiențiale	102
DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE	
Elena VARZARI	
Note privind interpretarea noțiunilor mitologice la lecția de latină	106
Ala BÎRLĂDEANU-REVENCO	
Cultivarea gândirii prin metode participative de învățământ	109
Livia STATE	
Discuțiile în cadrul orelor de literatură română	111
EDUCAȚIE DE GEN	
Loretta HANDRABURA	
Stereotipuri de gen în mass-media	114
DICȚIONAR	
Sorin CRISTEA	
Reforma învățământului	126
SUMMARY	128



Nadia CRISTEA

Argument

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

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

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

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

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

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

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

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



QUO VADIS?

„Conștientizăm oportunitatea integrării în spațiul educațional european...”

Interviu cu dl Valentin BENIUC,
Ministrul Educației



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

În cadrul reformei învățământului se atestă mai multe realizări importante. În vara 2004 a finalizat Proiectul de reformă a învățământului general obligatoriu, cofinanțat de Banca Mondială. La Conferința republicană de încheiere a Proiectului “Educație integră cu deschidere spre lume”, care s-a desfășurat la 19 mai 2004, au fost generalizate realizările în cadrul proiectului:

- Revizuirea ansamblului de procese educative, strategii și tehnici instrucționale și a experiențelor de învățare prin care trece elevul pe durata parcursului său școlar, precum și elaborarea unui nou Curriculum, centrat pe personalitatea elevului.
- Elaborarea a 186 de curricula, față de cele 134 planificate.
- Elaborarea și editarea de curriculum la limba maternă pentru minoritățile naționale: ucraineni, găgăuzi, bulgari.
- Elaborarea unui nou sistem de evaluare în învățământul general obligatoriu.
- Crearea a 7 centre naționale de pregătire a personalului didactic.
- Crearea a 52 de centre de formare pe teren, cu dotare tehnică.
- Pentru învățământul primar au fost pregătiți 34 de formatori centrali, 482 de formatori locali și peste 10 mii de învățători.
- În cadrul învățământului gimnazial au fost pregătiți 148 de formatori centrali, 1638 de formatori locali și circa 30 mii de profesori la toate disciplinele școlare.
- Editarea a 113 manuale de bază, 86 de ghiduri, 14 manuale alternative.

Am reușit să inițiem negocieri cu Misiunea Băncii Mondiale în vederea elaborării Proiectului „Relansarea învățământului rural”, care va cuprinde și un proiect prezidențial la nivel național – „Salt”, ce prevede implementarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale în sistemul de învățământ. Obiectivele programului, expuse la Conferința internațională BIT-4, care și-a desfășurat lucrările în perioada 3-7 mai 2004 la Chișinău, includ:

- Dotarea instituțiilor cu tehnică de calcul.
- Conectarea instituțiilor de învățământ preuniversitar la Internet și informatizarea învățământului.

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

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

Ce implicații comportă pentru sistemul de învățământ aderarea Republicii Moldova la Procesul de la Bologna?

- Crearea Centrului de Tehnologii Informaționale în Educație – TIE, care urmează să asigure formarea sistemului de pregătire continuă a profesorilor de informatică, precum și a profesorilor de alte discipline școlare în domeniul aplicării tehnologiilor informaționale și comunicaționale, elaborarea programelor educaționale (soft) pentru predarea informaticii în școală, elaborarea materialelor didactice în format electronic pentru disciplinele școlare. TIE va monitoriza utilizarea Internet-ului și implementarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale în sistemul educațional.
- Crearea și implementarea Sistemului Informațional pentru Managementul Educațional.
- Crearea unui site (portal) educațional.

Printre cele mai mari realizări aș menționa totuși faptul că în acești ani s-a constituit, pe bună dreptate, un sistem educațional național al Republicii Moldova, cu structură proprie, Curriculum Național, cu generații noi de manuale.

De asemenea, putem vorbi despre calitatea învățământului în Republica Moldova, care este recunoscută în spațiul european. Aceasta se explică prin intenția noastră de aderare la Procesul de la Bologna și faptul că cererea Moldovei de aderare a fost acceptată de secretariatul Bologna, aspect menționat și în cadrul Conferinței internaționale „Modernizarea învățământului superior din Republica Moldova în contextul Procesului de la Bologna”, care și-a desfășurat lucrările la 26-27 noiembrie curent, la Chișinău.

O altă realizare, care merită a fi menționată, este modificarea legislativă ce prevede facilități pentru tinerii specialiști și cadrele didactice care activează în instituțiile de învățământ din mediul rural.

Curriculumul Național se implementează în învățământul preuniversitar al cincilea an. Ministerul Educației a organizat activitatea de revizuire a curriculumului învățământului primar. În școlile din republică se implementează, actualmente, curriculumul revizuit. Către începutul anului de studii 2004-2005 a fost realizată descongestionarea curriculumului gimnazial și liceal.

Descongestionarea curriculumului gimnazial și liceal s-a produs luându-se în considerație propunerile profesorilor din școlile republicii, ale comisiilor metodice pe discipline școlare, în baza consultărilor cu inspectorii responsabili de disciplinele școlare din direcțiile generale raionale/municipale învățământ, tineret și sport.

Elaborarea întregului pachet de acte normative, la care se lucrează în prezent, privind dezvoltarea profesională a cadrelor didactice (Regulamentul de formare continuă a cadrelor didactice, Agenda de formare profesională, Regulamentul de operare a creditelor transferabile în sistemul de formare continuă etc.) va moderniza într-adevăr domeniul, îi va conferi o altă orientare, bazată pe necesitățile, doleanțele personalului didactic și pe oportunitățile de formare ale elevilor. Acestea vor permite integrarea cadrelor didactice/manageriale în sistemul de reforme în educație prin contribuții investigaționale și aplicative, vor asigura protecția socială a cadrelor didactice/manageriale prin stabilirea concordanței între calitatea muncii și retribuția ei. Acumularea creditelor în procesul de formare continuă va permite profesorului, învățătorului, educatorului să opteze pentru un anumit centru de formare, având posibilitatea de a se încadra chiar și în diferite module de formare din cadrul instituțiilor sau centrelor de formare continuă, opțiunea aparținându-le, bineînțeles, cadrelor didactice. Concurența între instituțiile de formare va impulsiona dezvoltarea calitativă a acestora, iar, în situații când serviciile oferite nu vor face față, fapt ce va demonstra nivelul lor, ele se vor autolichida.

Trecerea la economia cunoașterii, la era digitală cu specificul său tehnologic, întreaga noastră tranziție civică și politică contribuie la conștientizarea necesității modernizării sistemului de învățământ în general, și a filierei superioare, în special. Dezvoltarea învățământului trebuie să devină una dintre strategiile de creștere a competitivității naționale.

Modernizarea învățământului superior din Republica Moldova are loc pe fundalul reformării întregului spectru sistemic statal, având o orientare strategică tranșant formulată

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

Modernizarea învățământului superior din Republica Moldova presupune garantarea drepturilor constituționale; asigurarea libertăților și necesităților cetățenilor în sfera educațională; creșterea calității sistemului de învățământ superior în concordanță cu cerințele contemporane ale personalității, societății și statului; formarea unei tinere generații profesionale, dornică să trăiască într-o societate civilă democratică, capabilă să creeze o economie bazată pe cunoaștere.

Republica Moldova, care și-a declarat ferm intenția de a se integra în Uniunea Europeană, conștientizează oportunitatea de a fi parte a spațiului european al educației academice și de a participa activ la construcția acestuia.

În intenția aderării la Procesul de la Bologna, Ministerul Educației și-a propus, în primul rând, armonizarea legislației în sistemul educațional la rigorile europene, precum și asigurarea calității, declarată prioritate în domeniu.

În vederea racordării sistemului de învățământ superior din Moldova la rigorile europene, a fost elaborat și înaintat Parlamentului proiectul de lege “Cu privire la aprobarea proiectului de lege pentru modificarea și completarea Legii învățământului”, care vizează realizarea obiectivelor Procesului de la Bologna, și anume:

Organizarea învățământului superior pe 2 cicluri:

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

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

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

În scopul asigurării corespunderii între competențele obținute pe parcursul anilor de studii și cerințele pieței de muncă, susținerii potențialului științific al cercetării, studiile se vor desfășura pe domenii, în cadrul cărora vor fi oferite 2 categorii de programe: cu orientare academică (de cercetare) și profesionale.

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

Întru asigurarea dimensiunii sociale în învățământul superior prin lărgirea participării grupurilor dezavantajate, Ministerul Educației va promova trasee flexibile de învățare și un sistem compatibil de cumulare a creditelor ECTS.

În condițiile unui acces larg la învățământul superior, nevoia de calitate și responsabilitate devine predominantă și trebuie realizată prin stabilirea unor proceduri de asigurare a calității. Masificarea învățământului superior nu trebuie să se producă în detrimentul calității, altfel este un exercițiu lipsit de utilitate. În Republica Moldova sistemul de asigurare a calității învățământului superior se află în plin proces de nuanțare și clarificare.

Consider că elementele principale de care depinde calitatea procesului de învățământ, pentru evaluarea cărora trebuie evidențiate criterii adecvate, sînt: conținutul planurilor de învățământ și al programelor analitice, calitatea infrastructurii, toate împreună oferind condiții pentru desfășurarea procesului de învățământ. De asemenea, un element esențial ce determină nivelul calității procesului educațional este metodică de predare, de formare a abilităților și de evaluare a cunoștințelor. Cu regret, încă se mai pune accentul pe reproducerea cunoașterii, nefiind exersate tehnici creative de învățare. Mulți studenți acceptă sistemul protector paternalist promovat de anumiți profesori. Calitatea cadrelor didactice este fundamentală în această ecuație, pentru că ele au menirea să realizeze efectiv complexul proces de formare a tinerilor. Nu trebuie ignorată nici calitatea studenților, care poate fi asigurată prin selecția anterioară începerii studiilor, prin admitere. Eficiența respectivului proces depinde de receptivitatea și capacitatea studenților de a fi modelați întru atingerea nivelului de performanță dorit.

În acest sens, în martie 2004 a fost aprobată Concepția standardelor de formare profesională inițială în învățământul superior și curriculumul universitar.

Ce schimbări presupune noua lege a învățămîntului?

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

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

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

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

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

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

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

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

Pentru confirmare:
Nadia CRISTEA

Sondaj de opinie:

Reforma învățămîntului: Quo vadis?

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

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

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

1. Reforma a *despațializat* sistemul educațional din republică, acest lucru desemnînd, *hic et nunc*, un dialog

social referitor la *localizarea* funcțiilor învățămîntului. Ceea ce s-a obținut, de fapt, este transmiterea deliberată a unor produse valorice nondirective, democratice, însă extrem de sensibile la schimbări și situații de alertă. Pare că s-a avansat în conturarea direcției de socializare, în

detrimentul, din păcate, al celei de umanizare, deși subiectul este abordat foarte insistent în cercetările pedagogice de ultimă oră. S-a minimalizat opoziția între școală și comunitate, școală și societate prin *intersocializarea* învățământului, comanda socială însă – de a educa cetățeni capabili să ridice economia la nivelul de gravitate al condiției umane – rămîne a fi, deocamdată, retorică.

„Rebeliunea” de început a reformei a fost dureroasă și un pic nesistematizată, fapt ce a avut repercursiuni asupra acțiunilor transformatoare ulterioare, dar – lucru surprinzător – ea a reușit, în contextul la care ne referim, să „deschidă” ființa umană pentru o altă viață, propunînd celor ce învață „un cont” în banca inevitabilității unui trai mai bun.

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

Nu există învățare care să nu implice conștiința și care să nu se refere, direct sau indirect, la ea. Din perspectiva dată, este rațional ca știința pedagogică să formuleze răspunsuri pentru cum „trebuie uitată” practicile educaționale vechi, atunci cînd mulți dintre specialiștii educației își sporesc plăcerea în a le face dominante și nefaste obiectivului final – cel al umanizării într-o societate cu destin fericit.

Reforma nu are, deocamdată, rezultate exercitate pe o configurație socială anume, deoarece cantitatea schimbărilor produse în învățămînt nu a sporit calitatea fenomenelor de ambient al oamenilor. Însă, sinceri să fim, reforma „s-a opus insistent” acelor „filozofi” în ale educației care și-au desemnat ca domeniu de activitate doar critica neconstructivă. Mai mult chiar, reforma a știut și știe să recunoască greșelile, perfecționînd permanent curricula, manualele, managementul și monitorizarea educațională, formînd pe nou profesorii. Doar arta de a produce reforme nimeni nu a învățat-o nicăieri, deși *ar fi trebuit!* Societatea este responsabilă pentru această artă, deoarece educația presupune modificarea mentalității sociale, care nu poate face

abstracție de nici un om, de nici un timp, de nici un spațiu, de nici un univers.

2. Una dintre acțiunile necesare este aceea de a elabora într-adevăr *Politica educațională în Republica Moldova* – un document strategic și normativ, nerespectarea căruia ar conduce la urmările respective. Nu se poate realiza un învățămînt de calitate, dacă această calitate nu este o comandă clară a societății și a cadrului euro-global în care încercăm „să încăpem” și noi. Răspunzînd la întrebarea ce fel de pasiuni alimentăm în școală – intelectuale, culturale, artistice, tehnologice, istorice, informaționale etc., nu putem avea certitudinea unei *legi educaționale moderne*, deci viziunea trebuie să fie mai largă. Multe dintre instrumentele educaționale operaționalizate la momentul actual nu vin dintr-un „depozit” al științei pedagogice, ci dintr-o practică bună, aceasta însă deseori este străină sau depășită de timp. În școală se merge pe discipline separate, fapt care nu dă garanția unui învățămînt solicitat pe piață. E nevoie de un curajos care va propune un *model al educației într-adevăr gîndit reformator de la început pînă la sfîrșit*, în integritatea și interrelaționarea lui cu alte sisteme adiacente educației, un model conceput pentru cel puțin 50 de ani, un model anticipativ ce ar oferi garanții la nivelul procentajului maximal.

Această idee ar putea fi sesizată ca ceva extrem de desuet, plicticos chiar. Dar criza învățămîntului de la noi este un adevăr al postmodernității, o criză în care profesorul nu mai crede în ceea ce-i învață pe elevii săi, iar aceștia sînt siguri că nu mai au nevoie de atîta știință de carte, deoarece „nu-i la modă”. Interesele sociale vin în conflict cu multe dintre interesele învățămîntului, iar metodologia științifică descoperă treptat că adevărurile promovate *de și prin* școală sînt fragile, supuse ușor unei îndoieli critice din partea oricui. Subiectivismul a pus stăpînire pe școală, o „macină” atît pe dinafară cît și pe dinăuntru. Școala începe să nu mai aibă dreptul la opinie, acesta transformîndu-se într-un simbol al reformei. Sub semnul transformărilor se produc lucruri uimitoare, deloc pozitive și care, din păcate, știrbesc imaginea școlii.

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

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

1. Cred că adevăratul impact se va vedea mai tîrziu, acum este încă prea devreme să anunțăm că în societate s-a produs vreo schimbare pe care o datorăm reformei învățămîntului. Oricum, pe unde mai profundă, pe unde mai superficială, reforma a făcut să se înțeleagă cum, în

ce fel de școli și în ce modalitate se învață în lumea contemporană. Trecerea la licee cu profiluri a facilitat și schimburile academice, se pot coordona multe aspecte, deci perspectivele evident că sînt bune.

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

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

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

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

2. În primul rînd, cred că politicile educaționale trebuie să fie previzibile, să fie excluse surprizele și șocurile. Pe de altă parte, se creează impresia că multe domenii care vizează învățământul au fost deja „privatizate” – într-o disciplină școlară dictează numai X, în alta are cuvînt doar Y și nu se acceptă alte opinii,

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

1. Reforma învățământului începută în republica noastră acum 10 ani a fost “provocată” de schimbările social-economice și politice radicale, intervenite o dată cu destrămarea Uniunii Sovietice și obținerea suveranității și independenței. Reașezarea economiei de pe principiile administrării centralizate pe principiile liberei concurențe și inițiativei individuale, adică reorientarea țării spre economia de piață nu putea să nu solicite și o revizuire a paradigmei învățământului pe care îl moștenisem din epoca sovietică. Reforma educației deci devenise un imperativ al acelor timpuri. La baza reformei a fost pusă noua Lege a învățământului, elaborată și

de fapt nici nu mai sînt consultați și alți specialiști; se pare că, în genere, s-a renunțat la ideea manualelor de alternativă sau, dacă nu s-a renunțat, ea este „aplicabilă” doar pentru un anumit cerc de persoane, căci interesele pecuniare sînt mari și prevalează. Nu sînt de acord ca învățământul să fie monopolizat de o mîină de oameni, chiar dacă aceștia sînt specialiști buni, dar monopolul există, se schimbă doar „echipele”, în funcție de anumiți factori din guvernare.

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

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

aprobată în 1995, iar “așteptările” noastre de pe urma implementării acestei legi s-au materializat în Programul Național de dezvoltare a învățământului pentru anii 1996-2005, aprobat de Guvern. După cum vedem, a venit timpul să se facă un bilanț, adică să se analizeze în ce măsură s-au împlinit așteptările noastre, care este impactul reformei inițiate (dacă îl are) asupra societății. Acest bilanț este, bineînțeles, o prerogativă a Ministerului Educației și de aceea voi exprima aici doar unele viziuni personale. În opinia mea, orientarea sau, mai bine zis, reorientarea spre un învățămînt democratic și formativ, pentru care am optat acum zece ani, a fost una corectă. Fără o astfel de orientare nu s-ar putea pune astăzi problema integrării învățământului nostru în spațiul educațional european. Aș putea afirma chiar că

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

2. În răspunsul la prima întrebare am afirmat deja că, în linia mari, avem un învățământ modern. Dovadă sînt

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

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

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

La capitolul realizări, aș putea afirma cu certitudine și cu responsabilitate profesională că ceea ce s-a oferit în materie de conținuturi axate pe obiective a fost un succes. Noua generație de manuale, însoțită de auxiliare didactice variate, elaborate, în mare parte, de autori autohtoni calificați, de editori perseverenți și ambițioși, pot fi trecute printre prioritățile reușite ale reformei. Piața de carte educațională s-a îmbogățit și s-a diversificat

realizarea cu succes a Proiectului Băncii Mondiale de reformare a învățământului de bază, noile curricula la toate disciplinele școlare concepute în cadrul acestui proiect, noile metode și procedee didactice aplicate în unitățile de învățămînt, elaborarea sistemului de evaluare a învățămîntului etc. Cu toate acestea, am ajuns la o etapă cînd urmează să se facă bilanțul reformei și să se traseze noi sarcini care ar impulsiona dezvoltarea învățămîntului autohton în armonie cu sistemele de învățămînt din țările Europei pentru a putea răspunde provocărilor noului mileniu. Aceste orientări urmează să-și găsească reflectarea în noile documente reglatoare care trebuie elaborate și aprobate la nivel național, ținînd seama, totodată, de reglementările Uniunii Europene în materie de educație.

substanțial, chiar dacă posibilitățile de cumpărare ale destinatarilor sînt destul de modeste. În pofida faptului că a lipsit o politică educațională clară și coerentă, că nu s-a rezervat timp suficient pentru elaborări, experimentări și evaluări, pentru pregătirea cadrelor didactice care să le implementeze conform obiectivelor curriculare și așteptărilor autorilor, remarcăm totuși caracteristici avansate ale progresului școlar.

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

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

2.

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

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

1. Un vechi blestem oriental dorește dușmanului să-și trăiască toată viața anume în perioada reformelor. Prin urmare, nu ar trebui să tratăm reforma ca un fenomen pozitiv prin definiție, indiferent de scopul și metodele prin care ea se realizează.

Dacă ne referim la societatea moldovenească, unii dintre noi mai consideră că preocuparea de bază a cetățenilor noștri este educația. În realitate situația este un pic mai tristă: numai 3%-5% din respondenții sondajelor reprezentative la nivel național declară educația ca o problemă prioritară, iar circa 60%-70% din respondenți sînt, în general, mulțumiți și chiar foarte mulțumiți de calitatea studiilor pe care le oferă instituțiile de învățămînt. Evident, în astfel de condiții impactul reformei sistemului educațional rămîne, în majoritatea cazurilor, neobservat de foarte mulți părinți și elevi, „acutizarea” interesului față de învățămînt atestîndu-se doar în perioada examenelor de absolvire și a campaniei de înscriere în colegii și universități.

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

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

Pe parcursul anilor 2000-2004 Fundația SOROS-Moldova și Institutul de Politici Publice au depus eforturi susținute în scopul modernizării învățămîntului universitar, organizînd în acest scop o serie de seminarii și mese rotunde cu participarea factorilor de decizie și a reprezentanților comunității academice din Republica Moldova. De asemenea, Fundația SOROS-Moldova a delegat în centrele universitare europene mai mulți specialiști din domeniul învățămîntului superior, care au studiat politicile educaționale moderne și au pregătit opinia publică din Republica Moldova pentru demararea unor reforme de esență în cadrul învățămîntului universitar.

În pofida tuturor eforturilor și cu o întîrziere regretabilă, abia în anul 2003 a fost declarată la nivel oficial intenția Republicii Moldova de a adera la Procesul

Bologna, fapt ce impune promovarea urgentă în sistemul de învățămînt universitar a unor reforme sistemice, cu caracter global, care ar fi însoțite de schimbarea paradigmei și a logicii organizării acestuia. Aderarea țării noastre la Procesul Bologna necesită elaborarea unor politici publice coerente ce ar viza aspectele de bază ale învățămîntului universitar: asigurarea calității, conexiunile cu piața muncii, modernizarea managementului universitar, asigurarea mobilității studenților și a cadrelor didactice, afirmarea autonomiei universitare.

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

Însă, în lipsa unei coordonări eficiente la nivel de țară, fiecare universitate ce a pornit pe calea implementării creditelor academice a ales, în funcție de preferințele conducătorilor și de apartenența națională a surselor externe de finanțare, un sistem distinct de credite, în multe cazuri incompatibil cu cel din alte universități de același profil. Faptul dat a diminuat avantajele preconizate ale implementării sistemului de credite academice transferabile în universitățile din Republica Moldova și a stimulat apariția unei opoziții față de acestea atît în mediul universitar cît și în rîndul factorilor de decizie.

Menționăm că tentativele de a elabora și de a implementa “variante autohtone” ale sistemelor de credite academice transferabile au substituit mobilitatea studenților prin simplele transferuri de la o specialitate la alta în cadrul aceleiași facultăți sau, în cel mai bun caz, în cadrul aceleiași universități.

Legile în vigoare din Republica Moldova conțin foarte puține stipulări referitoare la asigurarea calității instruirii în învățămîntul universitar. Astfel, *Legea învățămîntului*, art. 7, indică explicit că învățămîntul de toate nivelurile și treptele are la bază standardele de stat, standarde care stabilesc cerințele obligatorii față de cunoștințele și abilitățile absolvenților și asigură temelia juridică pentru echivalarea și nostrificarea actelor de studii. Modul de elaborare și implementare a standardelor se stabilește de Guvern. Conform art. 49 din aceeași lege, în cadrul autonomiei universitare acordate în modul stabilit de către Guvern, instituția de învățămînt elaborează independent criteriile de evaluare. Art. 50, denumit “Evaluarea în învățămînt”, ar trebui să reglementeze procesele respective pentru toate nivelurile și treptele de învățămînt, dar, de fapt, se referă numai la evaluarea în învățămîntul primar și secundar.

Cu toate că *Legea cu privire la evaluarea și acreditarea instituțiilor de învățămînt* vizează în mod direct calitatea și eficiența procesului instructiv-educativ, toate articolele acesteia se referă numai la procedurile de

organizare a evaluării și nu la evaluarea propriu-zisă. În mod similar, *Legea privind aprobarea Regulamentului de evaluare și acreditare a instituțiilor de învățământ* conține un șir de indicatori ce caracterizează mai mult condițiile în care se desfășoară procesul instructiv și mai puțin calitatea instruirii.

Accentuăm că în majoritatea absolută a universităților din Republica Moldova nu există un sistem distinct pentru evaluarea, monitorizarea și asigurarea calității învățământului. În consecință, practic în toate universitățile s-au păstrat modalitățile tradiționale de evaluare a cunoștințelor, prin organizarea de sesiuni de examinare, a examenelor de licență și a susținerii tezelor de licență. Neajunsul principal al acestora constă în faptul că evaluarea este efectuată de persoanele care au predat cursurile respective, comisiile de examinare nu includ reprezentanți ai patronatului, iar criteriile de evaluare nu sînt sincronizate cu standardele europene.

Asigurarea calității învățământului universitar din Republica Moldova se realizează prin metode bazate numai pe evaluarea internă, în lipsa standardelor educaționale, fără nici o legătură cu necesitățile pieței muncii. Evident, acest sistem nu mai corespunde cerințelor actuale ale unui învățământ deschis, competitiv, ce se dorește integrat în circuitul de valori europene.

2. Aderarea Republicii Moldova la Procesul Bologna presupune implementarea în învățământul universitar a Sistemului European de Credite Transferabile, sistem,

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

1. Valorile educaționale, culturale și sociale cumulate, decontate și emise de sistemul educațional au rolul de a ghida și orienta întreg spațiul comunitar ca parte organică a societății, învățământul fiind o chintesență valorică a acesteia, o mărturie a culturii stratificate la un moment dat, direcționând liniile ei de evoluție.

Învățământul poate asigura, direct și indirect, progresul întregii societăți de la planul economic la cel cultural. El constituie instrumentul principal de transmitere a experienței spirituale semnificative pe care o comunitate a acumulat-o. Într-o epocă în care informația și cunoașterea în general devin factorii principali ai dezvoltării, este de așteptat ca importanța educației să crească și în perspectivă.

Impactul:

- Crearea sistemului național de învățământ
- Schimbarea paradigmei educaționale
 - obiect > subiect
 - informare > formare
 - predare > învățare
 - cunoștințe > capacități/atitudini
 - conținuturi > obiective
 - reproducere > creativitate

care asigură mobilitatea studenților și a cadrelor didactice și contribuie la formarea unui spațiu educațional comun. Implementarea acestui sistem necesită intervenții energice în mai multe domenii ale învățământului superior universitar: cadrul legislativ-normativ; planurile de studii; organizarea procesului de predare-învățare; selectarea, promovarea și atestarea cadrelor didactice; evaluarea cunoștințelor etc. În opinia noastră, sarcinile imediate ale reformei învățământului superior sînt:

- Elaborarea și implementarea în domeniul învățământului universitar a unui cadru legislativ-normativ ce ar facilita aderarea Republicii Moldova la Procesul Bologna.
- Sporirea calității învățământului universitar din Republica Moldova prin consolidarea cadrului instituțional și implementarea unor metodologii de evaluare comparabile cu cele europene.
- Elaborarea și promovarea cadrului normativ necesar pentru consolidarea și afirmarea autonomiei universitare și a libertăților academice.
- Elaborarea unor mecanisme de eficientizare și de corelare a sistemului de învățământ superior cu necesitățile curente și de perspectivă ale economiei naționale.
- Consolidarea capacităților instituțiilor de învățământ și ale organelor administrației publice centrale în domeniul elaborării și implementării politicilor de integrare europeană a învățământului universitar.

- concurență > cooperare
- centralizare > diversificare

- Proiectarea și implementarea Curriculumului Național
- Schimbarea practicilor manageriale:
 - dirijare > management
 - centralizare > autonomie
 - administrare > democratizare
- Schimbarea de valori:
 - valori de partid > valori naționale
 - valori colective > valori individuale și general umane
- Schimbarea de mentalitate a profesorilor, elevilor și a părinților etc.

Probleme

- Acoperirea financiară neadecvată a reformei
- Neînțelegerea de către societate (în primul rînd, de către factorii de decizie) a rolului educației în dezvoltarea socioeconomică a țării
- Lipsa conținutului în realizarea reformei educaționale.

2.

- Crearea unui cadru normativ și metodologic al reformei sistemice în educație.

– Dezvoltarea reformei educaționale pe toate liniile strategice

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

1-2. În 2001 publicam o monografie intitulată “Moștenirea noastră – bogăția spirituală”. În capitolul IV “Învățământul superior și tranziția” concluzionam că învățământul nostru, cu toate succesele obținute, creează “totuși condiții pentru periferizare și subdezvoltare în secolul al XXI-lea”. De ce? Să fiu eu atât de pesimist, să nu am încredere în perspectivele care ne așteaptă prin realizarea principiilor de mare importanță “Educație pentru toți”, “Educație pentru fiecare” ș. a.?

Experiența de multe decenii în domeniul învățământului superior m-a convins că nu orice schimbare înseamnă reformă. Reforma declarată o dată cu adoptarea Legii învățământului (1995) a generat schimbări importante prin demararea unor procese deja ireversibile. Revista “Didactica Pro...” în cele 26 de numere prezintă amply aceste transformări care se produc grație eforturilor colective. De ce totuși atîta pesimism?

Criza în care se află școala noastră are rădăcini adînci, perpetuîndu-se și în perioada postsovietică.

Faptul că învățământul nostru încearcă să-și definească propria identitate ține nu numai de succese înregistrate în domeniile elaborării curriculumului, tehnologiilor educaționale, manualelor, realizărilor democratice, manageriale etc., ci și de marea problemă provocată de inerția sistemului educativ, de natură să dea serios de gîndit tuturor celor preocupați de soarta neamului nostru.

Legea învățământului, proclamînd dreptul la învățătură asigurat de stat, ca și alte principii de bază (libertății, democrației etc.), a făcut un pas gigantic pentru promovarea schimbării, dar, neaplicarea ei a stopat mersul de mai departe al reformei.

La ultimele simpozioane internaționale organizate de colaboratorii laboratorului “Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice” (vezi: Filozofia educației, 1997; Conceptul creștin de educație, 2000; Dimensiunea spirituală a comportamentului moral, 2002; Educația morală, etică și spirituală în contemporaneitate, 2004 – toate coordonate de noi), am subliniat că, după cum prin schimbările efectuate în perioada de restructurare nu s-a produs o reformă substanțială, la fel și în perioada de tranziție, schimbările nu pot conduce la o reformă de amploare. De ce? Și într-un caz și în celălalt, nu s-a dorit să se schimbe esențialul – idealul educațional. În condițiile restructurării s-a menținut idealul sovietic de educație – “formarea personalității armonios dezvoltate”, în baza valorilor pe care se fundamenta conceptul comunist despre lume. În perioada de tranziție se menține același ideal – “formarea personalității armonios dezvoltate”, dar în baza valorilor ce o fac capabilă să se adapteze la con-

– Continuarea procesului de democratizare a sistemului de învățămînt.

dițiile noi de viață. Care sînt condițiile noi, este bine știut. Legea a declarat învățămîntul prioritate națională, fără a indica însă adevăratele valori ale poporului nostru, nu cele schimbătoare, relative (libertatea, democrația), ci valorile sacre ce stau la baza tuturor valorilor general-umane.

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

Conceptul umanist de educație, bazat pe valorile majore, n-a devenit pilonul învățămîntului sau al personalității de tip nou.

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

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

a) Este cunoscută criza de identitate și de conținut a învățămîntului, care înseamnă subdezvoltare acum și pe viitor. Calitatea scăzută a întregului proces de învățămînt, la toate treptele, nu este întîmplătoare. Numărul studenților a crescut substanțial, dar crește și numărul neprofesioniștilor. Axarea numai pe pragmatismul funcțional, pe paradigma europenizării învățămîntului, fără păstrarea filonului congenital al identității naționale, nu permite realizarea reformei ce reclamă, în mod obiectiv, mutarea accentului pe învățămîntul formativ;

b) Este binecunoscută, de asemenea, criza de identitate și de profesionalism a cadrelor didactice școlare și universitare. Profesionalismul nu este apreciat. Profesorii universitari, în pofida remunerării mizere, continuă să lucreze cu entuziasm. Învățămîntul universitar bazat pe entuziasmul sovietic nu poate face față reformei de profunzime. Atitudinea negativă față de învățămîntul rău plătit trezește nostalgie pentru trecut;

c) O îngrijorare aparte provoacă criza de identitate a științelor educației. Președintele V. Voronin a încercat să schimbe situația adoptînd Codul cu privire la știință și inovare. După cum era de așteptat, Academia de Științe nu este gata să schimbe situația de cenușareasă a pedagogiei și învățămîntului. Pedagogii nu cred că o

asemenea strategie va reuși să plaseze științele educației printre prioritățile de finanțare la nivel de stat, la fel ca și ecologia, sănătatea, tehnologiile de vîrf. Educația pierde nu numai cele mai puternice cadre didactice, dar și bazele de selectare pentru învățămîntul superior; Pregătirea unor tineri cu aptitudini deosebite în domeniul educației rămîne a fi un vis pentru noi (vezi: Pedagogia descoperirii talentelor, “Făclia” din 27 noiembrie 2004);

d) Se menține riscul perpetuării sărăciei (materiale și spirituale). Pregătirea cadrelor didactice nu este însoțită de un program orientat spre ziua de mîine. Dacă în țările Europei Centrale și de Vest există o bună tradiție de a practica cursuri integrale, elaborate în baza necesităților reale de formare a abilităților pentru implementarea “Educației pentru fiecare”, apoi universitățile noastre sînt încă departe de aceasta. Cum vor putea viitoarele cadre didactice să realizeze cerințele problematicii lumii sec. al XXI-lea (“Noile educații”, “Educație pentru toți”)?;

e) Un alt aspect al manifestării crizei îl constituie credibilitatea actului educațional în rîndul populației școlare și chiar al profesorilor. Învățămîntul, în loc să fie privit ca un mediu de asigurare a viitorului tineretului, a

devenit pentru unii un spațiu al “timpului pierdut”, pentru alții – o șansă de a evada din țară. Atitudinea structurilor statale față de nevoile reale ale educației devine din ce în ce mai îngrijorătoare. Voi explica printr-un singur exemplu. Inspirat de noul Cod cu privire la știință și inovare, am realizat un proiect – “Centrul inovativ de tehnologii educaționale proprii”. Era firesc să-l prezint la un concurs al Academiei de Științe în ideea creării unor condiții cît mai eficiente pentru cercetători și pentru învățămîntul universitar. Dar, probabil, științele educației au întîrziat la masa bucatelor, locurile sînt deja ocupate;

i) Lipsa libertății și democratizării calitative a învățămîntului de către stat îngustează nu numai baza de selecție pentru învățămîntul superior, dar și asigurarea metodologică și tehnologică a învățămîntului național. În prezent prevalează conceptul pedocentrist, minimalizînd tot mai mult axiocentrismul, centrarea pe valori, concept modern al educației axiologice.

Limitarea bazei teoretice a învățămîntului “centrat pe elev” a condiționat apariția și extinderea învățămîntului cu plată care, firește, uită de învățămîntul centrat pe valori – învățămîntul viitorului.

Ludmila STEPAN, Ministerul Educației

1. Reforma învățămîntului în Republica Moldova a avut un impact esențial asupra societății deoarece a atins toate categoriile acesteia: cadre didactice, părinți, copii. Toți am fost și suntem beneficiari ai reformei educaționale, pe toți ne-au bucurat succesele ei și ne-au descurajat insuccesele.

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

Meritul cel mai important și de durată al reformei a fost identificarea și dezvoltarea unor profesioniști competenți în elaborarea curriculumului, manualelor, evaluarea performanțelor școlare, formarea învățătorilor și profesorilor, toate acestea însemnînd o investiție substanțială pentru sistemul educațional din Moldova.

Rezultatele implementării, pe parcursul a șase ani, a Proiectului de reformare a învățămîntului preuniversitar, cofinanțat de Banca Mondială, au demonstrat că marea majoritate a specialiștilor în educație, profesori, părinți sînt de acord cu scopurile și trăsăturile de bază ale reformei. Elevii au șansa de a fi incluși într-un mediu de învățare adecvat, se adaptează la noile paradigme educaționale și le apreciază corespunzător.

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

Punctul slab al reformei învățămîntului a fost realizarea ei „de sus în jos”, scopurile și activitățile esențiale fiind determinate de experții Ministerului Educației, pentru inițiative locale sau strategii diferențiate rămînînd puțin loc. Rezultatele de bază au constat în schimbările radicale în paradigmele educaționale, un aspect important pentru începutul reformelor. O asemenea abordare însă acordă mai puțină atenție activităților reale la clasă și nu poate lua în considerare necesitățile specifice ale multor școli, care funcționează în diferite condiții economice și sociale. O nouă inițiativă a reformei va trebui să asigure echilibrul dintre abordările „top-down” și „bottom-up”, făcînd posibile inițiativele locale, iar pe profesori, în special, managerii școlari, responsabili de calitatea învățămîntului.

2. Pentru o continuitate a reformei educaționale este important, în primul rînd, de asigurat durabilitatea realizărilor inițiate în cadrul Proiectului cofinanțat de Banca Mondială. Este necesară modernizarea curriculumului național, desconggestionarea esențială a acestuia; îmbunătățirea calității manualelor școlare; dezvoltarea în continuare a sistemului de evaluare a rezultatelor școlare.

Unul din scopurile reformei educaționale este recalificarea cadrelor didactice și a managerilor școlari. Implementarea curriculumului, operarea cu noi concepte, utilizarea noilor metode de evaluare și manuale școlare a fost dificilă pentru mulți profesori. Noul rol – manager al activității de predare – nu a fost însușit adecvat de profesori. Asigurarea unui acces larg

la diferite programe de instruire este o obligație profesională, dar și morală. Pregătirea de calitate în universități cât și la locul de muncă devine primordială pentru succesul reformei.

Un punct vulnerabil al reformei îl constituie lipsa transparenței. Mii de oameni au fost implicați în realizarea schimbărilor la diferite etape, aceasta nefiind

de ajuns, sub aspectul mediatizării. De aceea, reforma educațională n-a avut mult timp sprijinul cuvenit din partea părinților, elevilor, autorităților locale, societății. Explicarea necesității transformărilor, crearea unei strategii sistematice de comunicare trebuie să fie prioritară în procesul de implementare a oricăror reforme.

Sondaj de opinie:

Școala în viziunea liceenilor

Am urmărit, prin acest sondaj, să evidențiem atitudinea elevilor, aflați în prag de absolvire, față de școală, de mediul școlar și să aflăm părerea despre perspectivele integrării în societate. Acest eșantion de elevi a „mers pas în pas” cu transformările din educație, perioada de școlarizare a coincis cu derularea reformei în învățământ.

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

1. În ce măsură școala de astăzi vă pregătește pentru integrarea în societate?
2. Cum ar trebui să fie, în opinia voastră, o școală model?

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

I. ÎN CE MĂSURĂ ȘCOALA PREGĂTEȘTE ELEVUL PENTRU VIAȚĂ

„Haosul format este (probabil) benefic prin acțiunea sa nocivă, călind viitorii cetățeni ce se vor integra în societate. Direcția este indicată, transportul însă nu este public, ci personal. Bun venit pe Autostrada Învățământului din Republica Moldova!”

„Școala ne pregătește de integrare mai mult teoretic, decît practic”.

„Școala de astăzi se bazează pe cantitate și nu pe calitate”.

„Școala ne învață o mulțime de lucruri, dar nu ne învață să ne soluționăm conflictele, cum să comunicăm, cum să răspundem la provocări”.

„Școala mă pregătește pentru viață la 75%”.

„Indiscutabil, școala ne pregătește pentru integrarea în societate. Unii nu pot depăși însă bariera ce îi separă de problemele vieții, preferînd să-și petreacă viața fără griji, fără probleme, să copilărească „într-un corp matur”.

„Școala se întâmplă, din păcate, la nivel de subconștient și e bine să descopere mai repede acest adevăr”.

„Verbul a copia (a transcrie) predomină în toate instituțiile de învățământ. El este ca un virus, ne infectează pe toți, însă noi nu sesizăm acest lucru. El ne afectează toate calitățile noastre, într-o măsură oarecare ne întunecă mințile, deoarece, deprinzîndu-ne să învățăm (să luăm note bune) pe spinarea altuia, așa și în viață vom tinde să trăim pe spinarea altuia, devenind niște paraziți ai societății, iar nu persoane care să o menținem, să o transformăm în una mai bună”.

„Măsura integrării în societate depinde de noi înșine. Dacă nu reușim să ne adaptăm la mica „societate” din școală, integrarea în viața matură va fi o luptă”.

„Școala reușește să ne pregătească pentru viață, căci, după cum spunea și Voltaire, „după pîine, școala e a doua necesitate a unui popor”.

„Nu ne pregătește, deoarece este un sistem de învățământ depășit”.

„Nu atît materia învățată, cît relațiile de la om la om între colegi, prieteni, profesori, au dus la acumularea unei experiențe atît de necesare pentru integrarea în societate”.

„Anii de școală ne ajută să supraviețuim în societatea de azi”.

„Pentru a ne integra în societate trebuie să știm a face propriile alegeri și să soluționăm singuri diferite probleme”.

„Școala ne pregătește mai mult pentru facultate decît pentru societate”.

II. DIFICULTĂȚI

„Nedorința de a învăța a unora îi molipsește și pe alții”.

„Mai puțină teorie la lecții ar duce la scăderea „dormitații” (stare de indiferență și somnolență)”.

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

„Lacune sînt și în modalitatea de predare, mulți profesori din păcate nu prea știu cum să transmită mai accesibil informația”.

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

„Societatea de astăzi a creat o mentalitate greșită, care diminuează valoarea cunoștințelor; tinerii caută

mijloace mai ușoare, fără a depune multă sîrguință pentru a obține o notă bună”.

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

„În școală nu avem dreptul să facem greșeli cît de mici, însă omul din greșeli învață”.

„Este evidentă tendința de omogenizare, cînd elevii buni, capabili sînt frînați în dezvoltare de cei care nu reușesc să asimileze la fel de repede materia”.

„Școala nu are suficientă încredere în elev. Problemele apărute se rezolvă cu ajutorul părinților, elevii fiind considerați inapți a lua hotărîri”.

„Orele să înceapă mai tîrziu”.

III. O ȘCOALĂ MODEL

„Un elev trebuie să știe clar că învață pentru viață, nu pentru școală”.

„O școală modernă ar trebui să asigure un echilibru sănătos între practică și teorie”.

„O școală-model înseamnă o școală democratică, deschisă colaborării cu licee din străinătate”.

„Clase cu număr mic de elevi”.

„Eu cred că nu există o școală model, cel puțin în Moldova, totuși noi am putea să luptăm pentru a o crea”.

„Profesorul trebuie să-și iubească disciplina de studiu pe care o predă...”.

„Colaborarea cu profesorii de la universități, de la instituțiile de cercetare”.

„Profesorii să fie testați în fiecare an”.

„Într-o școală model trebuie să domine spiritul de echipă”.

„Pentru a avea o școală model este necesar sprijinul statului”.

„Scopul primordial al unei asemenea școli este un elev cu o gîndire neordinară”.

„Să acorde atenție sporită educației civice”.

„O școală model nu se conformează dorințelor unor elevi. Ce vor ei: școala să le ofere distracții, plăcere și totodată cunoștințe? Numai note de 9 și 10, anularea uniforme și discotecă organizate în fiecare săptămînă? Cred și eu că nu astfel arată o școală-model”.

„Frecvență liberă la lecții, dar obligatorie la lucrările practice și de control”.

„Într-o școală-model ar trebui să fie, în primul rînd, profesori-model”.

a) Relația profesor-elev

„Nu există „elevi răi”, există profesori incapabili să dezvolte latura benefică a personalității lor”.

„...profesorii trebuie să-și schimbe atitudinea față de elevi și să-i vadă ca parteneri”.

„Fiecare lecție să înceapă cu o discuție sinceră cu profesorul”.

„Profesorii să aibă și simțul umorului”.

„Elevii să fie tratați în mod egal, indiferent de starea lor materială”.

b) Obiecte de studiu

„Consider că psihologia trebuie predată în școală la același nivel cu matematica”.

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

„Specialiștii din anumite domenii ar trebui să elaboreze programele de studiu cu ajutorul psihologilor”.

„La lecții să fie folosite mai multe exemple din viață”.

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

„Ar trebui să se predea mai multe ore de dezvoltare a personalității”.

„Foarte multe obiecte au la bază memorarea și nu logica”.

„Să se acorde mai multă atenție științelor socio-umane”.



c) *Tema pentru acasă*

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

„Păreră mării majorității este „cînd ai prea multe de făcut, nu faci nimic!”.

„Școala nu trebuie să aibă ca obiectiv perfecționarea în toate domeniile”.

e) *Asigurarea tehnico-materială și didactică*

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

„Școala trebuie să fie dotată cu mobilier modern, auto-buze școlare, tehnică performantă, bibliotecă bogată”.

„Fiecare elev să aibă în școală dulăpiorul său, unde să-și țină lucrurile”.

„Crearea unui post de radio al școlii”.

f) *Rolul părinților*

„O mare importanță are educația în familie, căci de acolo își au începutul toate calitățile, iar școala nu face decât să le remodeleze, să le cizeleze”.

g) *Notare*

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

„Notele și comentariile suplimentare să fie expediate prin poștă părinților.”

h) *Activități extrașcolare*

„Crearea cercurilor, implicarea în activități extrașcolare care să dezvolte comunicarea, responsabilitatea”.

„Implicarea în proiecte inovatoare”.

Răspunsurile de mai sus denotă capacitatea elevilor de a-și exprima liber opiniile, de a pătrunde în esența lucrurilor, de a caracteriza adecvat mediul școlar și social. Concluzia care se impune este că acești copii, prin felul de a fi, de a gândi, indică asupra calității transformărilor din învățămînt, confirmă necesitatea lor, ei înșiși fiind, de fapt, un rezultat al reformei.

Politici educaționale și reforma învățămîntului în Republica Moldova



Vlad PĂSLARU

Institutul de Științe ale Educației

Politicile educaționale ca valoare social-politică și cultural-pedagogică

Politicile educaționale ale unui stat exprimă voința politică a națiunii în domeniul educației și învățămîntului. Politicile educaționale sînt parte componentă a conștiinței sociale a poporului. Conștiința socială este definită drept „înțelegerea sferei politicii de către subiecții sociale (indivizi, grupuri, clase, comunități)”. Manifestări ale conștiinței politice sînt emoțiile, cunoștințele și estimările respective (1).

Formula consacrată a definiției politicii educației se găsește la V. de Landsheere (2) și Girod Rogers (3), citați de S. Cristea (4):

“Politica educației desemnează un ansamblu de decizii și de strategii adoptate la nivel de stat/politic în vederea determinării direcțiilor principale de proiectare și de realizare a activităților de *formare-dezvoltare* a

personalității în cadrul unor instituții specializate, integrate/integrabile în sistem. Realizarea sa presupune o anumită *compatibilitate* necesară între *opțiunile educaționale fundamentale* – asimilate la nivel de *finalități pedagogice* – și *activitățile* declanșate sau care urmează să fie declanșate – la nivelul unor acțiuni eficiente în anumite condiții concrete de timp și spațiu” (2, p. 21).

Discriminarea definiției face vizibile constituentele ei și dezvăluie caracteristicile acestui domeniu al activității educaționale, învăluit de mister în toate perioadele istorice.

A adoptat statul Republica Moldova, la nivel politic, *decizii și strategii*, asamblate coerent, pentru determinarea *direcțiilor principale* de proiectare și realizare a *activităților de formare-dezvoltare* a personalității în cadrul *instituțiilor educaționale*? Cum ar trebui să fie politicile educaționale? Un posibil răspuns la aceste întrebări îl constituie prezentul studiu.

În spațiul ex-sovietic noțiunea *politici educaționale* nu era cunoscută, fiind utilizată, cu sensul de *ideologie de stat*, preponderent la singular, pentru a sublinia inadmisibilitatea formulării altor opinii sau viziuni politice decât cea oficială. Dreptul de a elabora politici educaționale aparținea exclusiv conducerii de vîrf a partidului

de guvernămînt. Societatea democratică modernă însă revendică transparență totală și în acest domeniu al educației, considerat dintotdeauna o sferă *tabu* nu numai pentru cei mulți dar chiar și pentru cei angajați în educație și învățămînt – părinți, copii, pedagogi.

Democratizarea acestui domeniu al învățămîntului – al politicilor educaționale – reprezintă efectul pozitiv al aplicării principiului de organizare socială a oamenilor contemporani, ce stabilește un raport între stat și persoană, în care persoana este determinantă. Statul modern, datorită evoluției omenirii – progresului social, economic, tehnico-științific, cultural-spiritual – nu mai este un construct social suficient sieși, activitatea căruia este orientată la propria existență. Statul modern cedează primatul în organizarea socială persoanei. **Persoana** este cea care decide ce împuterniciri să delege statului, fiind conștientă de faptul că *ea produce valorile și pe banii săi sînt instruiți/educați/formați profesional ai săi copii*; deci îi aparține nu numai întreaga responsabilitate pentru educarea lor dar și toate drepturile aferente unei asemenea responsabilități. Or, în societatea modernă, și politicile educației sînt (trebuie să fie!) un drept și o responsabilitate civilă a fiecăruia. Oamenii însă sînt diferiți ca formare (socială, politică, profesională, cultural-spirituală), de aceea ei deleagă mutual dreptul de a elabora politici educaționale specialiștilor în domeniul educației și învățămîntului, iar aceștia, prin autoritatea profesiei și prestigiul personal, îi determină pe legiuitori și guvernanți să le accepte și să le adopte. Firește, specialiștii în domeniu, elaborînd principii și strategii pentru politicile educaționale, nu pot să nu exprime valorile comunității – sociale/profesionale/naționale – din care fac parte, valori manifeste la nivel local, regional, național, mondial.

Problema identității sau de ce nu avem o politică națională a educației în Republica Moldova

Se știe că existența unui/unei popor/națiuni este esențial determinată de viziunile sale asupra educației tinerei generații. Pe de altă parte, fiecare popor/națiune, dacă există ca atare, este capabil/ă să producă valorile necesare elaborării viziunilor și politicilor educaționale. Republica Moldova și-a declarat independența acum 13 ani, timp suficient pentru a-și formula cu claritate politica în domeniul educației și învățămîntului, mai ales că științele educației, intelectualitatea pedagogică au elaborat repere și sugestii semnificative pentru aceasta (vezi în continuare). Cu toate acestea, Republica Moldova deocamdată nu și-a formulat politicile educaționale.

Cauzele rezidă nu numai în comportamentul inadecvat al guvernanților (acesta fiind mai degrabă o consecință cu caracter istoric decît o trăsătură cultivată), ci în experiențele istorice, sociale și cultural-spirituale.

Factorul *istoric*. Populația românească din spațiul

intrariveran Prut-Nistru, fiind anexat la Rusia în 1812 și separat artificial de teritoriul românesc de bază, n-a participat la procesul de definitivare a națiunii române, fapt care a marcat-o negativ în planul constituirii identității etnice, sociale și cultural-spirituale.

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

Factorul *cultural-spiritual*. Românii din Basarabia au fost separați forțat de cultura și spiritualitatea românească, impunîndu-li-se concomitent o cultură străină (cea rusă), care mai era și denaturată ideologic și social, în Basarabia/RSS Moldovenească manifestîndu-se, cu excepții neesențiale la scară națională, o cultură rusă marginală.

Or, autoidentificarea etnică, social-statală și cultural-spirituală a românilor din Basarabia nu s-a produs decît la nivel rudimentar, insuficient pentru a modela o conștiință politică (națională), deci și politici educaționale proprii. Acțiunile de culturalizare etnică și socială a basarabenilor în perioada interbelică, cînd aceștia au fost readuși la sînul națiunii române, în cadrul Statului național unitar Român, deși foarte importante (Cf. 5), n-au durat prea mult, ele fiind întrerupte de o nouă acaparare a acestui teritoriu de către Rusia Sovietică. De această dată, politica educațională interdictivă a Rusiei în Basarabia, din anii 1812-1917, cînd era interzisă folosirea limbii române în administrație, învățămînt și în biserică, dar se recunoștea identitatea românească a populației, a fost suplimentată cu nerecunoașterea identității românești și interzicerea folosirii oricăror semne ale acestei identități – limba română, istoria și cultura românească. Interzicerea identității etnice românești a fost însoțită de acțiuni masive totalitare de cultivare și consolidare a unei identități rudimentare (deoarece se raportează doar la spațiul vital) – cea moldovenească. După cca 150 de ani de la definitivarea procesului de formare a națiunii române, autoidentificarea românilor basarabeni doar în raport cu denumirea istorică a teritoriului pe care-l locuiesc nu poate fi apreciată științific altfel decît ca identitate falsă.

Falsa identitate face imposibilă producerea de către grupul social a conștiinței identității – a conștiinței naționale, sociale, politice, artistice, educaționale. Iată de ce moldovenii (=locuitorii Republicii Moldova) cedează substanțial tuturor popoarelor din statele dezvoltate, din ex-republicile unionale sovietice la capitolul construcție și dezvoltare statală și conștiință națională – conștiință politică – conștiință socială – conștiință artistică – conștiință educațională. Iată de ce ne lipsesc și politicile educaționale. Și dimpotrivă: estonienii, letonii, lituanienii, ucrainenii, georgienii,

armenii, azerii, kazahii, kirghizii, turkmenii, uzbekii, tadjicii și (mai puțin) bielorușii – fiind națiuni, mai mari sau mai mici – nu contează! au răspuns firesc șansei istorice oferite de destrămarea URSS și și-au construit/își construiesc o statalitate reală; fiind națiuni, au demonstrat că au conștiință națională și, respectiv, voință politică; și-au formulat cu claritate opțiunea pentru consolidarea identității naționale, iar astfel – și opțiunea pentru o societate democratică, pentru valorile umaniste moderne și pentru un învățământ și o educație pe potrivă, care să-l ajute pe fiecare educat să redevină continuu în propria identitate, deci să-și edifice în mod firesc propria Ființă.

Problema identității, în Republica Moldova, afectează majoritatea populației, inclusiv guvernării, fapt menționat și de experții străini în domeniu. Astfel, problema identității naționale a Guvernului de la Chișinău este calificată ca una definitorie situației politice generale din țară (6).

Or, populația Republicii Moldova nu are la bază o națiune, ci doar o parte a unei națiuni – *națiunea română*. Nefiind poporul Republicii Moldova¹ și o națiune, nu are și o conștiință a identității, de aceea nu are și o conștiință politică bine definită, căci doar națiunile sînt capabile să producă conștiință, conștiința reprezentînd chiar capacitatea națiunii de a fi în spațiotemporalitate – în dimensiunea istorică, și în modalitate – în dimensiunea culturii. Neavînd o conștiință politică bine definită, poporul Republicii Moldova nu a produs și conducători de țară capabili să realizeze o activitate politică în interesul națiunii. Iar politicile educaționale se înscriu prin definiție în activitatea politică a națiunii și a structurilor de stat care o protejează (trebuie s-o protejeze!).

Consecințele acestei situații sînt conștiința diminuată a identității la un număr periculos de mare de cetățeni, care-și perpetuează handicapul identitar, benevol sau fiind manipulați, în structurile politice, responsabile de elaborarea politicilor educaționale. Astfel, avînd guvernării moldoveni o conștiință a identității diminuată și/sau chiar denaturată, își declină nu numai propria identitate națională dar și identitatea națională a poporului pe care-l conduc. În această situație, nu este posibilă elaborarea unor politici educaționale realiste, favorizînd poporul să avanseze prin educație și învățământ la adevărata sa identitate, care identitate să-l facă capabil să producă o conștiință politică, care conștiință politică să-l protejeze și să-l facă capabil să-și declare în fața lumii „dreptul la nemurire” (7), adică dreptul de a exista în propria-i comunitate națională, unica capabilă să producă valori cultural-spirituale, acestea identificînd-o ca entitate.

Acest drept al oamenilor și comunității etnice și sociale de a fi/a deveni în propria identitate, drept care reprezintă însăși rațiunea ființării, este brutalizat și desființat în Republica Moldova prin nerecunoașterea de către guvernanți și ideologia (lor) oficială a însăși identității oamenilor și comunității etnice, ai cărei parte congenitală sînt – identitatea românească, și prin impunerea unei identități false.

În aceste condiții, politicile educaționale nu sînt *proiective*, ca în cazul absenței problemei identității, ci *reactive*, și reprezintă o formă de respingere a demersului pentru politici educaționale realiste, o formă de manipulare a conștiințelor.

Politicile educației sînt determinate esențial de funcția socială a educației, care constituie demersul majorității sociale pentru un anume fel de educație. *Majoritatea socială și doctrina politică a educației* reprezintă cele două premise social-politice indispensabile realizării unei educații realiste și eficiente. Majoritatea socială îi determină pe actorii educației să proiecteze și să realizeze o educație în conformitate cu opțiunea sa pentru tipul și calitatea organizării sociale (8), precum și pentru anumite valori. Acestea din urmă (care includ și tipul de organizare socială ca atitudine și dorință) se constituie firesc într-o doctrină politică a educației.

Calitatea de *societate a majorității*, în Republica Moldova, este discutată și discutabilă, în condițiile în care populației băstinașe majoritare nu i se recunoaște formula științifică a identității naționale și a semnelor care o definesc – limbă, istorie, cultură etc. (Cf. *Constituția Republicii Moldova*, art.13, p.1; art.118, p.1 și 2; *Concepția națională de stat a Republicii Moldova*), iar conlocuitorilor de alte etnii li s-au legiferat drepturi nesperate și chiar inutile, inexistente în vreo altă țară, cum ar fi dreptul la instruire și educație în limba maternă la toate treptele de învățământ:

Art. 35 (2) al *Constituției* și art.8 (1) al *Legii învățămîntului: Statul asigură, în condițiile legii, dreptul de a alege limba de educare și instruire a persoanelor* (9, 10);

Art.8 (2) al *Legii învățămîntului: Dreptul cetățenilor la educație și instruire în limba maternă se asigură prin crearea numărului necesar de instituții de învățământ, clase, grupe, precum și a condițiilor de funcționare a acestora* (10).

Noțiunea de societate a majorității presupune existența unei comunități etnice care să ofere temelia pentru o astfel de societate. În Republica Moldova însă comunitatea etnică capabilă să ofere o temelie social-istorică și cultural-spirituală pentru edificarea unei societăți a majorității – populația românească – nu este recunoscută ca atare de guvernanți, ea fiind considerată,

¹ *Constituția Republicii Moldova* menționează ca noțiune de bază *poporul Republicii Moldova*, nu și termenul *popor moldovenesc*. Contrar *Constituției*, acesta însă este amplu utilizat în cele mai multe documente de stat, reprezentînd și termenul-cheie al ideologiei partidului de guvernămînt. Or, *poporul Republicii Moldova* este o noțiune demografică, nu una etnologică.

în contrasens cu definiția științifică, “minoritate națională” (11), avansându-se concomitent noțiunea falsă *națiune moldovenească*, pentru a o contracara pe cea științifică, *națiune română*.

Capacitatea populației românești din Republica Moldova de a crea o majoritate socială este substanțial diminuată și de absența în experiențele sale istorice a statalității. *Republica Democratică Moldovenească* a existat mai puțin de un an (15.XII.1917 – 1.XII.1918), ea dizolvându-se firesc în Statul național unitar Român, iar *RSS Moldovenească* a fost o formațiune statală artificială, creată de un stat ocupant al teritoriului românesc dintre fluviile Prut și Nistru, cu scopul de a legifera anexiunea Basarabiei la Rusia în 1812, apoi raptul acesteia în 1940 și ocuparea repetată în 1944.

Astfel, diminuarea identității sociale, statale, etnice, individuale, *calitatea populației de parte a întregului și nu de întreg*, se manifestă în incapacitatea de autodefinire și consolidare a identității – funcție principală a conștiinței sociale a unei națiuni, din care fac parte și politicile educaționale. În consecință, doctrina politică a educației, ca sistem de principii politice imuabile ale unei națiuni, n-a fost elaborată de către Parlamentul Republicii Moldova, educația și învățământul nu sînt protejate politic, legislația în domeniu conformîndu-se, pe parcursul anilor, ideologiei partidelor de guvernămînt.

Prezumptivul *cerc vicious* în domeniul politicilor educaționale în Moldova – pe de o parte, pentru o educație de calitate sînt necesare premise social-politice definitorii, experiențe și valori democratice; pe de alta, existența unor premise social-politice este determinată, nu în ultimul rînd, de o educație de calitate – este însă mai degrabă o metaforă decît o problemă irezolvabilă. Populațiile cu destine vitrege au o anumită rațiune în istorie, care nu se deschide și gîndirii liniare. O astfel de rațiune în istorie are și populația din teritoriul românesc administrat de Republica Moldova. Ea este sugerată de martirajul intelectualității pedagogice, pe care aceasta l-a realizat dintr-o pornire și voință proprii pentru reformarea substanțială și globală a educației și învățământului – acțiune sprijinită patriotic de intelectualitatea

artistică și cea științifică, acțiune încuviințată de întreaga populație. Martirajul, ca fenomen profund uman, se produce atunci cînd este nevoie să fie salvate valori definitorii ființei umane și comunității umane. Martirajul nu este niciodată o întîmplare; el este totdeauna o acțiune necesară. Necesitatea acestuia s-a făcut evidentă o dată cu primele acțiuni de reformare a învățământului, care au avut loc înainte de formarea statului Republicii Moldova. Reforma învățământului continuă, în pofida acțiunilor de condamnare a acestui domeniu și a actorilor săi la sărăcie și mizerie, la deficit informațional, întuneric spiritual, în pofida provocării în învățămînt a unui mediu fertil corupției, oportunistului ideologic și mediocrității agresive. Martirii învățământului din Moldova² au produs importante valori teoretice și experiențe educaționale, care reprezintă și premise substanțiale pentru elaborarea și dezvoltarea unor politici educaționale realiste și eficiente.

Premise pentru elaborarea unor politici educaționale realiste în Republica Moldova

Examinarea documentelor emise sau/și aprobate de Parlamentul și Guvernul Republicii Moldova cu privire la educație și învățămînt demonstrează anumite preocupări în acest sens.

Au fost elaborate *Concepția dezvoltării învățămîntului în Republica Moldova* (12), concepțiile disciplinelor școlare (13), *Legea învățămîntului* (10), *Planul Național de dezvoltare a învățămîntului în Republica Moldova* (14). Un document al politicii de stat în domeniul educației poate fi considerat și *Curriculum de bază* (15). Contribuția autorităților de vîrf la elaborarea, examinarea și adoptarea acestor documente este însă mai mult decît modestă. Astfel, doar primul document, *Concepția*, a fost examinat și aprobat de Guvern și Parlament; al doilea, *Planul Național*, a fost examinat și aprobat de Guvern, celelalte fiind considerate documente de interesul și competența exclusiv ale ministerului de resort.³

Primele documente ale învățămîntului au fost elaborate în condițiile unui deficit terminologic în științele

² Conceptorii și actorii de seamă ai reformei învățămîntului – autorii documentelor conceptuale și normative, conceptorii de curricula și autorii primelor manuale naționale – au fost epurați din structurile manageriale, științifice și universitare ale educației și învățămîntului de stat din Moldova.

³ Chiar și documentul constitutiv al învățămîntului național, *Concepția*, n-a fost elaborat din grija și interesul statului ci la inițiativa, în 1988, a subsemnatului în Consiliul Științific al Institutului de Cercetări Științifice în domeniul Pedagogiei (precursorul Institutului de Științe ale Educației). Consiliul Științific a constituit un grup de lucru pentru elaborarea *Concepției*, prima variantă a căreia a fost publicată, cu acordul Ministerului Învățămîntului, în ziarul *Învățămîntul public*, la 17 mai 1989, în limbile română și rusă (16). A doua variantă a *Concepției*, de asemenea cu titlu de proiect, a fost publicată într-o broșură, în 2000 de exemplare (17). A treia, cea mai bună și mai completă variantă, a fost elaborată sub egida primului și deocamdată unicului minister democratic și aprobată de Consiliul Științific al institutului (18). A patra variantă, aprobată de Guvern, apoi modificată cu de la sine putere de V.Senic, președintele de atunci al comisiei parlamentare *Cultură, știință, învățămînt, tineret și mijloace de informare*, și aprobată de Parlament, a fost publicată, fără numele autorilor, în ziarul *Făclia* (12).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- edificarea școlii naționale;
- menținerea și dezvoltarea, prin educație și învățămînt, a potențialului spiritual al națiunii;
- pregătirea generațiilor care vor trăi în mileniul al treilea;
- crearea prin educație și învățămînt a resurselor umane pentru consolidarea independenței statului, potențialului său economic și cultural;
- valorificarea culturii naționale a poporului moldovenesc și a celorlalte neamuri conlocuitoare⁴, a culturii universale;
- crearea structurilor și condițiilor necesare studierii limbii moldovenești⁵ pentru a oferi tuturor celor care învață șanse egale de încadrare profesională și socioculturală în viața republicii; atenție sporită studiului limbilor materne la toate nivelurile învățământului;
- centrarea învățământului pe elev;
- asigurarea unui învățămînt gratuit, asigurat de stat, refractar la discriminare ideologico-partinică, politică, religioasă, rasială și națională, favorabil dezvoltării multilaterale a celor educați, accesibil la toate nivelurile, treptele, ciclurile și formele în funcție de capacitățile, aptitudinile și opțiunile demonstrate;
- acordarea învățământului a statutului *prioritate națională*.

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

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

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

Drept temeiuri ale acestui „învățămînt de o nouă orientare conceptuală” sînt considerate „sistemele de principii, obiective, strategii și standarde educaționale, structura învățămîntului, noul statut social al cadrelor didactice, implementările științelor educației” (12).

Concepția declară că „politica națională a statului se întemeiază” pe principiile *democratizării, umanizării, umanitarizării⁶, accesibilității, instruirii dezvoltative⁷, unității și diversității, caracterului laic al învățămîntului.*

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

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

Temeiurile științifice ale *Concepției* sînt teoriile educaționale moderne.

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

Drept fundament pentru edificarea unui învățămînt modern, conform *Concepției*, este „acordarea învățămîntului a statutului de prioritate națională”.

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

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

Drept condiții ale acestor năzuințe și speranțe sînt avansate valorile educației și învățămîntului modern.

A fost elaborat și un *Plan Național de dezvoltare a învățămîntului în Republica Moldova* (14), care marchează acțiuni complexe de edificare a unui nou învățămînt în perioada anilor 1995-2005. Acestea urmau

să fie realizate prin conjugarea efortului în toate sferile vieții publice, prin coordonarea și armonizarea lor de către cele trei puteri din stat. Un astfel de plan de acțiuni se înscrie în conceptul modern de management educațional la toate nivelurile sistemului de învățămînt, ale vieții publice și structurilor de stat.

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

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

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

⁷ Instruire dezvoltativă – calc din l.rusă: дѣтѣцѣтѣлѣ іао=іісѣлѣ. În l.română se folosește termenul generic *învățămînt formativ*, care sintetizează trei demersuri educaționale de bază: un învățămînt care *formează*, un învățămînt care *dezvoltă*, un învățămînt care *educă*.

Re-conceptualizarea teoretică a educației și învățămîntului a fost conjugată cu *elaborarea strategiilor reformei* acestora (14).

În planul *practicii educaționale*: a fost construit un sistem de învățămînt modern, corelat cu tradiția națională românească în domeniu și cu sistemele de învățămînt din țările dezvoltate ale Europei; au fost implementate curricula la toate disciplinele școlare, clasele I-XII; în baza acestora, au fost elaborate manuale școlare noi; toate cadrele didactice din învățămîntul preuniversitar au fost formate pentru activitatea didactică în baza curricula școlare; a fost elaborată o nouă concepție de evaluare școlară.

Or, documentele conceptuale, legislative și normative, studiile științifice elaborate în perioada de luptă pentru renaștere națională, au oferit structurilor politice, responsabile de elaborarea politicilor de stat în domeniul educației și învățămîntului, toate reperatele pentru îndeplinirea cu demnitate a acestei misiuni.

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

Problema fundamentală a învățămîntului din Republica Moldova o reprezintă opoziția dintre valorile promovate de teoria și practica educațională moderne, stabilite datorită efortului intelectualității pedagogice, și lipsa politicilor educaționale în domeniu, care reduc simțitor acest efort.

Demersurile politice, sociale, economice, ideologice etc. ale clasei politice, fie și nesistematizate pe anumite principii declarate, dar mai ales acțiunile acesteia de convertire a temeliilor științifice și democratice ale învățămîntului național în pseudovalori și falsuri, învățămînt gîndit să asigure redobîndirea identității și libertății ființei Basarabeanului – a omului care și-a pierdut Patria –, demonstrează că lipsa unor politici educaționale realiste, întemeiate pe interesul național și pe principiile re-integrării europene, nu este un handicap politic, ci inversul politicilor educaționale așteptate, adică tot niște politici educaționale, dar care politici:

- sînt refractare la ideea națională (re-obținerea conștiinței identității); îngredesc accesul populației majoritare la cultura sa națională (nesemnarea acordului cu România cu privire la bursele de studii, închiderea temporară a postului TVR1); impun învățămîntului valori nesolicitate de actorii săi (studiul obligatoriu al limbii ruse, istoria trunchiată a Moldovei; mai recent, modificarea arbitrară a curricula disciplinare și încălcarea dreptului la proprietate intelectuală a autorilor acestora);

- acceptă declarativ ideea integrării europene și o resping prin acțiuni efective, impunînd reconstruirea spațiului educațional euro-asiatic, CSI-ist);
- se opun democratizării sistemului de învățămînt, impunînd o tot mai rigidă centralizare a acestuia;
- nu promovează integrarea în societatea moldovenească a minorităților naționale; încurajează separarea societății pe principii etnice: au favorizat crearea a două sisteme paralele de învățămînt – cu predare în limba română (cărui nu i se recunoaște identitatea românească și care este rusificat și obstrucționat continuu) și cu predare în limba rusă, pentru toate minoritățile naționale;
- sînt arogante în raport cu concepătorii și actorii reformei învățămîntului – intelectualitatea pedagogică, științifică și artistică – pe care îi obstrucționează și-i elimină metodic din învățămînt și din științele educației; sînt vitrege față de cel mai prețios tezaur intelectual autohton – tineretul studios format în universitățile din Occident, pe care-l respinge ca pe un corp străin, etichetîndu-l drept „agent de influență străină” (27);
- în fine, nu oferă soluții politice realiste pentru dezvoltarea învățămîntului, reprezentînd în esență o frînă a acestuia și a întregii societăți etc.

Criza politică a învățămîntului din Republica Moldova este o consecință directă a *crizei de identitate* și a *crizei de proprietate* a populației țării. Cele două crize au fost provocate (și mai continuă să fie!) nu numai de caracterul incert al apartenenței etnice, statale, sociale, istorice, culturale, lingvistice a basarabenilor, nu numai de experiențele lor istorice nefavorabile, nocive chiar, dar și de caracterul antinațional al politicilor educaționale promovate de guvernanți de la 1994 încoace.

Contribuții pentru o posibilă doctrină politică a educației în Republica Moldova

Educația și învățămîntul în Republica Moldova trebuie neapărat protejate, consolidate și orientate de o *doctrină politică a educației*, care să se întemeieze pe o idee națională integratoare a ființei cetățeanului și comunității naționale și sociale.

Primul lucru este să se recunoască faptul diminuării prin educația și ideologia comunistă a identității populației din Republica Moldova.

Al doilea lucru este să se recunoască adevărul științific care stipulează că ceea ce s-a diminuat și s-a deformat prin educație, prin educație urmează să fie reparat, re-obținut, dezvoltat și consolidat, educația în acest context fiind înțeleasă în sens larg, ca schimbare în pozitiv a ființei umane. Orice lucru umilit în identitatea și demnitatea sa prin educație își poate re-obține identitatea deplină tot prin educație. Or, diminuarea identității și

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

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

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

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

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

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

Componenta politică presupune elaborarea unor principii politice de durată în domeniul educației și învățământului:

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

- integrării sociale a conlocuitorilor de alte etnii prin educație și învățământ;
- toleranței interculturale și interconfesionale;
- interculturalității.

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

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

Componenta lingvistică va prevedea:

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

Componenta instructiv-educativă va angaja:

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

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

Componenta culturală va include:

- orientarea dezvoltării culturale a poporului Republicii Moldova la valorificarea tradiției și a opțiunii pentru reintegrarea în cultura europeană;
- orientarea activității societăților culturale ale diaspora din Moldova la integrarea acestora în viața publică a Republicii Moldova și la revigorarea valorilor culturii naționale;
- dominarea limbii române în mijloacele mass-media, fără a fi constrânsă activitatea celor de alte limbi.

Componenta socială va prevedea acțiuni de integrare socială, prin educație și învățământ, a tuturor cetățenilor țării.

O problemă de primă importanță a politicilor educaționale prezintă chestiunea cu privire la concepții și autorii demersurilor politice ale educației. În condițiile în care populația țării are o capacitate redusă de autoidentificare, nici persoanele pe care le delegă în structurile puterii, reprezentând calitatea electoratului, nu sînt în stare/nu doresc să elaboreze o doctrină națională a politicii educației. În acest caz, unicul factor capabil să elaboreze doctrina politică a educației îl reprezintă intelectualitatea științifică și cea pedagogică neangajată în structurile politice. Acestea și-au arogat întreaga putere de stat și resping necondiționat orice demers de politică educațională venit din altă parte decît din propriile structuri, considerîndu-l o subminare a puterii politice, autorii inițiativelor își pierd funcțiile deținute.

Astfel, indeterminismul identitar și politic al populației îi încurajează indirect pe guvernanți să se erijeze în togă de „părinți ai națiunii”, să-și aroge dreptul exclusiv de a decide atît în chestiunea identității poporului cît și în cele aferente (Cf. 11). Aplicîndu-i-se de către puterea politică un „concept de curte” cu evidente însemne de paternitate străină, învățămîntul poate deveni din nou unul din cele mai puternice instrumente de manipulare a omului de rînd.

Or, criza politicii educației în Republica Moldova nu este de domeniul educației, ci una de domeniul politicului și se identifică cu problema integralizării societății moldovenești, a rațiunii de a fi în istorie a statului Republica Moldova. De aceea, criza politicii educației nu poate fi depășită altfel decît printr-o guvernare democratică, care însă deocamdată ne lipsește. Elaborarea unei doctrine politice naționale a educației este posibilă totuși, știindu-se potențialul uman din domeniu. Aceasta însă n-ar avea nici o șansă să fie adoptată. De aceea, unica politică națională realistă în domeniul educației pentru perioada unei guvernări

nedemocratică este să menținem și să dezvoltăm conceptul educațional modern, capabil să formeze o mentalitate nouă, în stare să dezlocuiască indeterminismul etnic și voluntarismul politic.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Дикционар политик*, Редакция принчипалэ а ЕСМ, Кишинэу, 1986.
2. De Landsheere, V., *L'éducation et la formation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992.
3. Girod, R., *Politique de l'éducation. L'illusoire et possible*, Presses Universitaires de France, Paris, 1981.
4. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Grupul editorial Litera Internațional, Chișinău-București, 2000.
5. Axentii, I., *Dezvoltarea gîndirii pedagogice în Basarabia (1918-1940)*. Autoreferatul tezei de doctorat în pedagogie, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, 2004.
6. Cf. *Anneli Ute Gabanyi, analist politic al Institutului German pentru Politică Internațională și Securitate din Berlin*. Interviu //EVENTIMENT, 23 noiembrie 2004.
7. Chimet, I., *Dreptul la nemurire*, Vol.I-IV, Editura Dacia, Cluj-Napoca, Vol.I-III, 1992; Vol. IV-1993.
8. Pâslaru, VI., *De ce nu avem o politică națională a educației//Didactica Pro...*, 2003, nr. 2 (18), p. 6-8.
9. *Constituția Republicii Moldova*. Adoptată la 29 iulie 1994/Direcția de Stat pentru Asigurarea Informațională Moldpres, Chișinău, 1994.
10. *Legea învățămîntului/Ministerul învățămîntului*, 1995.
11. *Concepția națională de stat a Republicii Moldova//Moldova Suverană, ...*, 2003.
12. *Concepția dezvoltării învățămîntului în Republica Moldova//Făclia*, 22 aprilie 1995.
13. *Valențele reformei învățămîntului*, Partea I-V/ Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, Chișinău, 1992.
14. *Planul Național de dezvoltare a învățămîntului în Republica Moldova*. Compendiu/Ministerul Învățămîntului, Chișinău, 1995.
15. *Curriculum de bază. Documente reglatoare*, Ministerul Învățămîntului; VI.Guțu, VI.Pâslaru, V. Goraș et al., Cimișlia, 1997.
16. *Концепция ынвэцэмынтулуй медиу де културэ женералэ ын РСС Молдовеняскэ//Ынвэцэмынтул публик*, 17 mai 1989.
17. *Concepția învățămîntului mediу de cultură generală în RSS Moldovenească*, Chișinău/ Ministerul Învățămîntului Public, Institutul de Cercetări Științifice în domeniul Pedagogiei, 1989.

18. *Concepția învățămîntului în Moldova*, I. Baltag, N. Bucun, V. Bîcu, V. Cojocaru, I. Constandoglo, T. Melnic, Vl. Pâslaru, P. Panko. În: *Valențele reformei învățămîntului*, Partea I, Ministerul Științei și Învățămîntului, Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, Chișinău, 1992, p. 5-29.
19. Pâslaru, Vl., *Principiul pozitiv al educației*, Editura Civitas, Chișinău, 2003.
20. Pâslaru, Vl., *Școala națională în contextul culturii naționale*//Nistru, 1990, nr. 8, p. 126-139.
21. Pâslaru, Vl., *Cu privire la conceptul de școală națională*//Făclia, 2 august 1991.
22. *Curriculum preșcolar. Educația și instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare*/Ministerul Educației și Științei al Republicii Moldova; Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2000; *Curriculum școlar. Clasele I-IV*, Ministerul Educației și Științei al Republicii Moldova; Consiliul Național pentru Curriculum și Evaluare, Editura Prut Internațional, Chișinău, 1998; *Curriculum de limba și literatura română. Clasele V-IX*/Ministerul Educației și Științei al Republicii Moldova; Consiliul Național pentru Curriculum și Evaluare, Editura Dosoftei, Chișinău, 2000 etc.⁸
- Științe socio-umane. Curriculum național. Programe pentru învățămîntul liceal*/Ministerul Educației și Științei al Republicii Moldova; Centrul Educațional Pro Didactica; Coord.: Vl. Guțu, Vl. Pâslaru, A. Răileanu, L. Ivanovici, Editura Cartier, Chișinău, 1999.⁹
23. *Curriculum la dirigenție. Clasele V-XI*/Ministerul Educației, Institutul de Științe ale Educației; V. Mija, E. Parlicov, Vl. Pâslaru, Editura Lyceum, Chișinău, 2003.
24. Pâslaru, Vl., *Reformarea sistemului educațional în contextul integrării europene*. În: *Reformarea sistemului educațional*, Editura Arc, Chișinău, 2001, p. 9-36.
25. Pâslaru, Vl., *Reintegrarea europeană a învățămîntului din Moldova*//Didactica Pro..., 2004, nr.2 (23), p.20-25.
26. *Educația pentru democrație*, Supliment al revistei de teorie și practică educațională *Didactica Pro...*, Chișinău, 2004; Vl.Pâslaru, *Educație axiologică* <http://www.proeducation.md>. Dezvoltare Curriculară, 2003; Vl. Pâslaru, *Valorile educației*: [htt://www.proeducation.md](http://www.proeducation.md). Dezvoltare Curriculară, 2003; Vl. Pâslaru, *Valorile educației din perspectivă curriculară*. În: *Sinergia conceptelor educaționale moderne. Sinteze din științele educației*, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2000, p. 4 -7 etc.
27. *Basarabeanul studios între Orient și Occident*//Contrafort, Anul IX, nr.11 (97), noiembrie 2002, p. 11-24.
28. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, București, Editura Politică, 1988; G. Văideanu, *UNESCO-50. Educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996; Arhip, A.; Papuc, L., *Noile educații – imperative ale lumii contemporane*, Chișinău, 1996.



Tatiana SOCOLOV

Fondul de Investiții Sociale din Moldova

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

⁸ În anul 2000 au fost editate curriculumele pentru toate disciplinele școlare, clasele I-IX.

⁹ În același an au fost elaborate curriculumele disciplinare pentru toate disciplinele școlare, clasele liceale.

Implicarea comunității în viața școlii

Este important ce aude, ce vede, ce simte copilul acasă, la școală, în stradă, deoarece astfel preia felul de a percepe lumea și de a acționa. Condițiile de trai și de studii sînt primordiale în dezvoltarea lui armonioasă, mai ales dacă se urmărește obținerea anumitor performanțe și se dorește o schimbare pozitivă. Acestea însă sînt greu de atins, atunci cînd în încăperi este frig, cînd mușcăiul provoacă alergii etc. În raportul „Analiza situației socio-economice a localităților rurale ale Republicii Moldova în anul 1997”, elaborat de Serviciul independent de sociologie și informații „Opinia”, se menționa că învățămîntul în mediul rural se află într-o stare deplorabilă. „Alocările bugetare acoperă doar 30-40% din necesități. Baza tehnico-materială a instituțiilor de învățămînt este depreciată și nu mai corespunde noilor

cerințe. Condițiile de muncă se agravează din cauza neîncălzirii pe timp de iarnă a sălilor de clasă. Problemele rămân asigurarea școlilor cu apă, căldură, electricitate, întreținerea igienică a grupurilor sanitare”.

Această situație, încetul cu încetul, se redresează. Cu susținerea finanțatorilor din exterior sînt realizate activități comunitare, în rezultatul cărora cetățenii își recapătă încrederea în forțele proprii, se solidarizează, se implică în luarea deciziilor, își asumă responsabilități etc. În ultimii cinci ani au fost implementate, cu suportul Proiectului Fondul de Investiții Sociale din Moldova (FISM), 479 de microproiecte, inclusiv 189 ce țin de renovarea școlilor. Investițiile, în mărime de 112 milioane 500 mii lei, ajunse în localitățile ce au dorit să repare școlile, au contribuit la îmbunătățirea condițiilor instructiv-educative, introducerea programelor noi de studii, crearea asociațiilor părinților și pedagogilor, menținerea spiritului proactiv al membrilor comunității. În parteneriat cu Programul “Pas cu Pas” s-a reușit introducerea în școlile renovate a unui model educațional centrat pe copil, familie și comunitate; schimbarea practicilor de formare și perfecționare a cadrelor didactice, ceea ce are impact benefic asupra reformării învățămîntului din Republica Moldova.

Decizia de a renova școlile aparține în exclusivitate comunităților, fiind luată la adunările generale ale cetățenilor. În numeroase sate asemenea adunări nu mai avuseseră loc de 10-15 ani, oamenii fiind deprinși să nu și expună părerea și să nu se implice în soluționarea anumitor probleme de interes comun. Pentru mulți a fost greu să conștientizeze că școala aparține întregii comunități și că de atitudinea fiecăruia depinde dacă se va produce ori nu schimbarea în bine.

Colectarea celor 15% din valoarea investiției solicitate de la FISM s-a transformat într-o adevărată piatră de încercare. Sătenii, inclusiv pensionarii, agenții economici, diferiți sponsori au donat circa 17 milioane lei. Renovarea școlilor a însemnat îmbunătățirea condițiilor de activitate pentru aproximativ 182 500 persoane, inclusiv 88 400 copii. Primăriile au căpătat o sursă suplimentară de finanțare a școlii, deoarece a devenit posibilă funcționarea instituțiilor de învățămînt cu cheltuieli de întreținere mai mici, utilizîndu-se eficient spațiul și micșorîndu-se consumul de energie termică. Iată doar cîteva exemple. În școala din Bădiceni (Soroca) instalarea cazanelor noi a permis reducerea consumului de cărbune în sezonul rece de la 120 la 45 tone, iar în școala din Pașcani (Hîncești) – de la 200 tone la 60. Gazificarea Liceului Teoretic din Corjeuți (Briceni) a adus o economie anuală la bugetul local de peste 100 mii lei, iar a școlii din Alexeevca (Ungheni) – de 82 mii lei. Cheltuielile pentru încălzire și lumină în gimnaziul din Chirca (Anenii Noi) au fost reduse de 5 ori: de la 75 mii lei la 15 mii lei.

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

Cele 485 de clase “Pas cu Pas” au fost dotate de FISM cu mobilier și jucării, iar cadrelor didactice li s-au pus la dispoziție materialele necesare. De o instruire de calitate beneficiază peste 12100 elevi ghidați de 1096 învățători și manageri școlari.



„Incluziunea socială a copiilor în situație de risc”, un proiect susținut de FISM și desfășurat în concordanță cu Strategia națională „Educație pentru toți”, elaborată în cadrul Programului Națiunilor Unite pentru Dezvoltare din Moldova, constă în asigurarea accesului copiilor cu cerințe educative speciale la procesul instructiv din școlile de cultură generală. Cele 5 microproiecte au fost implementate în formatul Centre comunitare de incluziune, create la Liceul Teoretic din Pîrlița (Ungheni); școlile de cultură generală Copceac (Ștefan Vodă), Ștefănești (Florești), Tîrnova (Dondușeni) și școala primară nr.120 din Chișinău.

La baza acestuia a fost pusă ideea că inserția socială a copiilor cu cerințe educative speciale este pregătită și condiționată de integrarea lor școlară, pornind de la premisa ca toți copiii să beneficieze de șanse egale pentru a participa activ la viața școlii și a comunității. Deși cel mai important este dobîndirea competenței sociale, nu se poate face abstracție de faptul că toate persoanele cu cerințe speciale sînt capabile de creștere, învățare și dezvoltare în concordanță cu potențialul de care dispun. Un accent deosebit s-a pus pe crearea mediului necesar în școală și în comunitate pentru incluziunea socială a copiilor în situație de risc (dotarea cu echipament și mobilier, readaptarea localurilor); instruirea profesorilor și părinților în vederea acordării de suport privind includerea copiilor în școală; ridicarea nivelului de conștiință a membrilor comunității și obținerea sprijinului din partea lor.

Forța motrice a evoluției societății sînt oamenii care conviețuiesc în comunități concrete, or, miza cade pe generația în creștere – receptivă, flexibilă, deschisă spre tot ce este nou. Cursul opțional „Educație pentru

dezvoltarea comunității”, elaborat de Centrul CONTACT și Centrul Educațional PRO DIDACTICA și susținut financiar de FISM, este adresat adolescenților din clasele superioare, fiind introdus în 15 școli: (Chișcăreni (Sîngerei), Pîrlița (Ungheni), Roșietici (Florești), Rublenița (Soroca), Corlăteni (Rîșcani); Baccealia (Tighina), Baurci (UTAG), Cucoara (Cahul), Ciobruciu (Ștefan Vodă), Pleșeni (Cantemir); Scoreni (Strășeni), Zberoia (Nisporeni), Javgur (Cimișlia), Pelivan (Orhei), Varnița (Anenii Noi).

Impactul principal al acestui curs constă în formarea unei mentalități și a unui comportament adecvat societății democratice; conștientizarea necesității de acțiune pentru binele comun, de a anihila inerția și indiferența; transformarea tinerilor din receptori pasivi în colaboratori, cooperatori, participanți activi la dezvoltarea comunității lor.

Impresionează entuziasmul cu care se implică elevii în discuții și în procesul de identificare a soluțiilor pentru problemele existente, sinceritatea lor și dorința de a pune umărul la transformarea localității.

De asemenea, bucură creșterea numărului de comunități ce participă la concursurile inițiate de FISM. Printre învingători se numără 109 localități ce au beneficiat de seturi de mobilă școlară în valoare de peste 4700000 lei, 12 comunități – de inventar sportiv în valoare de 28159 lei, iar 46 de școli, printre care 6 din partea stîngă a Nistrului, de literatură artistică, enciclopedică și material didactic în valoare de 1298129 lei.

Reformarea școlii este imposibilă fără condiții decente de instruire, profesionalismul cadrelor didactice, suportul comunității.

Studiu de caz: Rublenița (Soroca)

Au rămas în urmă timpurile cînd elevii învățau într-o școală veche, neîncălzită și neelectrificată, terminînd lecțiile în schimbul II, la lumina lumînărilor pe care le aduceau de acasă.

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

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

Școala a devenit un pol de atracție. În curtea ei a fost instalat bustul lui Mihail Sadoveanu, a fost curățită și amenajată fîntîna. Recent a fost finalizat încă un microproiect susținut financiar de FISM, datorită căruia în curînd va începe să funcționeze cantina școlii.

În incinta școlii s-au desfășurat numeroase vizite de studiu și seminarii pentru directori și directori adjuncți de școli din raion, primari privind antrenarea comunității în soluționarea problemelor locale; necesitatea asigurării durabilității obiectului renovat, prestării serviciilor sociale îmbunătățite, colaborării cu organismele finanțatoare.

Colectivul didactic s-a debarasat de indiferența ce-l caracteriza, iar elevii și-au schimbat atitudinea față de tot ce înseamnă școală. În permanență sînt organizate concursuri „Cea mai bună gazetă de perete”, „Cea mai frumoasă amenajată și mai bine păstrată sală de clasă” etc., premiile fiind acordate de primărie. De exemplu, concursul pentru sălile de clasă a prevăzut trei premii (300, 200 și 100 lei), cîștigătorii marelui premiu primind și un set de mobilă. Actualmente toate clasele sînt dotate cu mobilier nou, s-a îmbunătățit reușita și conduita școlară.

Seminariile, lecțiile demonstrative s-au transformat în ceva firesc și necesar. Nimeni nu mai pune la îndoială utilitatea parteneriatului între școală, organizațiile neguvernamentale, agenții economici, administrația publică locală, membrii comunității.

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



Boris VOLOSATȚI

Liceul Teoretic "Gheorghe Asachi", mun. Chișinău

Autonomia școlară - condiție indispensabilă în redimensionarea învățămîntului

În educație, la fel ca în celelalte domenii ale societății, ultimul deceniu s-a caracterizat prin multiple schimbări. Cu toate acestea, școala nu reușește să răspundă în mod eficient nevoilor prezentului și nici provocărilor legate de tranziția spre societatea postindustrială.

Programele de modernizare a învățămîntului lansate după 1990 au produs efecte pozitive la nivel de curriculum, materiale didactice, evaluare, însă diferența între intenție și realitate rămîne considerabilă.

Excepțînd introducerea manualelor de alternativă, nu putem înregistra nici o transformare a structurilor de rezistență ale sistemului: planul de învățămînt, formele, ciclurile și filierele de studiu, examenele de absolvire, modalitățile de promovare a elevilor și selectarea studenților, managementul și finanțarea educației, relația școlii cu mediul comunitar, strategiile didactice, sistemul de formare inițială și continuă a personalului din învățămînt sau sistemul de evaluare și motivare a acestuia.

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

Un simptom al ineficienței dezvoltării este numărul redus al proiectelor de inovație, inițiate de direcțiile școlare sau grupurile de școli. Cu puține excepții, ele se integrează în aceste „rețele locale ale reformei” ca urmare a unui „ordin” venit de sus. Participarea lor are mai mult un caracter formal, ceea ce micșorează șansele de stabilizare a schimbărilor și de continuare independentă a proiectelor după încetarea finanțării străine.

Cea mai evidentă manifestare a *blocajului organizațional* al reformei educației este performanța mediocră a administrației învățămîntului în domeniul managementului schimbării.

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

Organele centrale și locale ale învățămîntului nu și-au reorientat pe deplin activitatea și nu sînt pregătute să-și asume incertitudinile și dinamismul unor transformări radicale. Acestea, în mare parte, asigură cu preponderență funcționarea sistemului și mai puțin dezvoltarea lui.

- Organizația școlară este birocratizată, centralizată, monolitică și inertă, lipsindu-i acele caracteristici de tip cultural și structural care favorizează flexibilitatea, adaptabilitatea, dinamismul, toleranța față de nou și față de diversitate. Școala actuală a fost creată pentru a răspunde comenzilor statului totalitar (pregătirea forței de muncă necesară procesului de industrializare, de omogenizare a societății).
- Cererea educațională unică și compactă a impus un model administrativ și pedagogic specific „producției școlare de masă”. Acest pattern organizațional a favorizat expansiunea sistemului educațional (care reprezintă una dintre dimensiunile modernizării), dar blochează în prezent reformele educaționale de tip calitativ (care însoțesc tranziția spre societatea postindustrială).

Actualmente, învățămîntul preuniversitar funcționează în limitele unei configurații organizaționale care descurajează inițierea schimbării, sufocă nucleele de inovație ce apar în interiorul său și nu permite implementarea eficientă a acestora. Majoritatea blocajelor reformei se datorează anume paradigmei structurale și culturale de tip mecanicist și birocratic, care favorizează deschiderea spre diversitate, participarea profesorilor la determinarea strategiei și metodologiei reformei, promovarea insistentă a creativității, intensificarea comunicării. Această stare afectează capacitatea de evoluție a sistemului educațional, antrenarea resurselor interne de dezvoltare, demararea și gestionarea eficientă a programelor de reformă.

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

- centralismul birocratic și relația autoritară, care persistă, între elev și profesor;
- rigiditatea curriculumului;
- blocajul comunicațional atît în clasă cît și în cadrul sistemului de învățămînt;
- inadecvarea ofertei de educație la nevoile diferitelor categorii de beneficiari;

- nesatisfacerea propunerilor venite din partea elevilor sau a altor actori ai educației;
- incapacitatea școlii de a-și asuma propria schimbare;
- dezinteresul pentru calitate și pentru performanță școlară de excepție;
- gradul înalt de centralizare a competențelor decizionale;
- preponderența fluxurilor comunicaționale verticale în detrimentul celor orizontale (între elevi, între profesori, între școli) și eliminarea comunicării cu exteriorul;
- distribuirea rigidă a autorității pe axa superior-subordonat;
- coordonarea și controlul de tip birocratic ale activităților elevilor, profesorilor, școlilor etc.;
- inflexibilitatea structurii de tip funcțional bazată pe discipline, clase, catedre;
- minimalizarea inițiativei și a diversității, depersonalizarea și fragmentarea activității;
- preponderența unor mentalități care blochează creativitatea, pluralismul și deschiderea.

Succesul reformei depinde în mod decisiv de demersul normativ elaborat la nivel politic, orientat spre noua politică educațională, de edificarea unei noi realități organizaționale și dezvoltarea noilor rețele instituționale ale schimbării în învățământ. Astfel, opțiunea politică concretizată într-un cadru legislativ-normativ este o condiție indispensabilă a schimbării în învățământ. Sistemul educațional funcționează într-un context politic, ideologic, economic și social, de care depind și deciziile privind reformarea sa, și comportamentele principalilor actori implicați – de la administratorii sistemului până la elevii beneficiari ai acestuia. Astfel, trebuie luate în considerație caracteristicile politice, ideologice, administrative, economice și sociale care pot influența direct caracteristicile învățământului. Pentru factorul politic importante sînt două aspecte:

- să nu confunde obiectivele reformei cu schimbările practice de predare, care decurg spontan. Reforma înseamnă “implementarea” inovațiilor structurale;
- să proiecteze o relație strînsă între “reforma educațională” și “schimbarea pedagogică”, posibilă numai “dacă întreg procesul de inovare este planificat” în continuare pe circuitul valoric desfășurat între nivelul normativ-strategic-operational-administrativ” (2, p. 293).

Funcționarea sistemului de învățământ este reglementată în diferite feluri: legi, hotărîri de guvern, ordine ale ministerului de resort, regulamente interne ale instituțiilor de învățământ. Elaborarea acestor acte a fost considerată o acțiune prioritară în conducerea învățământului, lucru firesc pentru instituirea unei norme de funcționare (nimeni nu poate nega acest adevăr,

îndeosebi în perioada de tranziție). Însă caracterul limitat al acestei abordări a început deja să se resimtă, deoarece Legea învățământului, actele normative se axează pe ideea că învățământul trebuie administrat, nu condus. Trăim într-o societate în care instruirea continuă va reprezenta o normă: doar puțini dintre cei care termină astăzi o instituție de învățământ, cu o anumită specializare, vor practica aceeași meserie pînă la pensionare. Informația se învechește și iese din uz, apar și dispar profesii și calificări. Școala trebuie să facă față nevoii de:

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

Școala noastră respinge conceptul unei educații generale, de nivel mediu ori superior, ca bază a posibilității de a învăța pe parcursul întregii vieți. În loc de formarea abilităților, accentul cade încă pe transmiterea de cunoștințe. Legăturile școlii cu comunitatea sînt privite ca marginale, este ignorată și legătura dintre școală și viitorul loc de muncă al absolventului. Potrivit legii, structurile de învățământ sînt rigidizate, greu de adecvat cerințelor pieței forțelor de muncă, în timp ce economia, administrația, sănătatea etc. au nevoie de forme foarte diferite de pregătire profesională.

Depășirea situației descrise implică *un demers de reamenajare a mediului organizațional al școlii*. El se raportează la un model al instituției corespunzător unei societăți democratice moderne. Implementarea modelului ar oferi perspective de mișcare a învățământului autohton spre o organizare care, pe de o parte, să-l facă apt pentru o societate modernă și, pe de altă parte, să declanșeze mecanisme de redimensionare a societății noastre. Acest demers ar trebui să impulsioneze principalele forțe motrice ale autoînnoirii învățământului:

- comunicarea foarte intensă și pe toate căile posibile între toți actorii educației;
- promovarea diversității și acceptarea diferenței;
- participarea la decizie și angajarea voluntară în proiecte de reformă;
- activitatea în echipă;
- deschiderea față de mediul social și școli;
- integrarea într-un proces de învățare continuă a tuturor membrilor instituției școlare.

Creșterea, în ritm exponențial, a vitezei schimbărilor școlare, culturale și tehnologice reprezintă principala orientare a începutului de secol. Doar o organizație școlară definită prin prevalarea unor structuri administrative sau curriculare extrem de flexibile, adaptabile și dinamice și, în planul mentalităților, prin cultura

schimbării, va putea face față pe termen lung acestei provocări. *Miza reformei sistemice este transformarea instituției școlare dintr-o organizație de tip mecanicist și birocratic în una de tip postmodernist (organică, flexibilă, debirocratizată), în care poate înflori inovația, tranziția de la o organizație inertă și incapabilă să-și gestioneze propria dezvoltare spre una inovatoare, aptă să absoarbă și să genereze noul.* Pentru ca școala să rămână cuplată la dinamica amețitoare a schimbării pe care o anunță primele două decenii ale postmodernității, politica educației ar trebui să urmărească construcția unui sistem de învățământ capabil de autoreformă. Facilitarea dezvoltării unui mediu organizațional propice schimbării impune două obiective strategice.

I.

Restructurarea principalelor linii de forță ale sistemului de învățământ (structurile pedagogice și manageriale) prin:

- transferul unui număr cât mai mare de decizii educaționale dinspre administrația centrală spre școală, spre profesori, spre societatea civilă și dinspre profesori și experți spre elevi sau alți consumatori ai serviciilor educaționale (ceea ce presupune descentralizarea pedagogică și administrativă a învățământului, autonomia financiară a școlii etc.) și schimbarea regimului autorității în domeniul educației și a stilului managerial și/sau pedagogic (trecerea de la gândirea de tip centralist la cea care recunoaște legitimitatea punctelor de vedere diferite și încearcă să le utilizeze în folosul procesului de învățământ);
- prevalarea resurselor de putere pe care le conferă competența profesională în raport cu resursele de putere pozițională;
- descentralizarea fluxurilor comunicaționale, redirecționarea principalelor linii de pe verticală pe orizontală și optimizarea comunicării la nivelul clasei sau administrației învățământului;
- depășirea modelului producției școlare de masă, caracterizat prin mecanizarea procesului de învățământ, orare fixe, repetare stereotipă a aceluiași conținuturi, rutina lecției, imobilismul spațiului școlar, sarcini de învățare de tip repetitiv, subutilizarea resurselor umane, lipsa posibilității de a alege între „uneltele” aplicate, filiere de studiu și variante curriculare, strategii didactice unice, ruptura între gândire și execuție, fragmentarea muncii între profesori, discipline, elevi etc.;
- realizarea pe scară largă a unor aranjamente structurale flexibile și temporare de tipul echipelor de proiect și regândirea structurilor manageriale în sensul creșterii participării, flexibilității și capacității școlilor de a-și rezolva propriile probleme, refocalizarea activității didactice în direcția muncii în echipă;

- trecerea de la *școala de tip custodial* (bazată pe supravegherea directă a activității și controlul exterior privind respectarea modalităților de atingere a rezultatelor) spre *școala de tip umanist* (bazată pe autocontrol, pe motivația interioară, pe programe foarte puternice de formare continuă a personalului, pe dorința de autodezvoltare a persoanei umane și pe standardizarea riguroasă a performanțelor așteptate) și stabilirea coerenței fundamentate pe conștientizarea scopurilor comune ale diferiților parteneri, în locul celei bazate pe comandă și control;
- operaționalizarea unor sisteme de stimulente și a unor structuri pedagogice și manageriale capabile să contribuie la depășirea crizei de motivație din învățământ.

II.

Favorizarea dezvoltării unei culturi a reformei/schimbării. Noile instituții și structuri nu vor funcționa în absența unor noi atitudini care „aleg” inovația și riscul în locul rutinei, diversitatea și deschiderea în detrimentul monolitismului, obsesia pentru excelență, dorința de a face opțiuni, de a-și asuma responsabilitatea pentru propriul proiect și nu simpla supraviețuire la limita eșecului. În absența unor reșezări decisive pe terenul modului în care lumea școlii și partenerii sociali văd, simt, înțeleg, interpretează și valorizează schimbarea, ele vor avea tendința reproducerii unor comportamente de tip conservator. Tranziția de pe terenul mentalităților ar putea:

- să stimuleze implicarea în procesul de reformă a tuturor factorilor interesați;
- să faciliteze schimbul de informație și difuzarea inovației;
- să susțină creșterea numărului de oportunități de dezvoltare a resurselor umane;
- să încurajeze activitatea de tip proiect;
- să asigure participarea tuturor la planificarea reformelor;
- să permită oamenilor să-și manifeste întregul potențial creator;
- să inducă un climat care stimulează experimentul și asumarea de riscuri;
- să încurajeze oamenii să spargă rutina și stereotipurile;
- să deplaseze accentul de pe respectarea regulilor spre asumarea inițiativei și spre rezolvarea unor probleme;
- să încurajeze integrarea, interdisciplinaritatea, spiritul de echipă;
- să impună spiritul de întreprinzător;
- să anuleze diviziunea dintre experți și executanți, dintre inovatori și oameni obișnuiți;
- să reorienteze profesorii în direcția preocupării pentru calitate și a satisfacerii cererii clienților serviciilor educaționale;

- să redirecționeze organizația școlară de la îndeplinirea sarcinilor de tip repetitiv spre adaptarea la schimbările din mediul social.

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

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

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

Autonomia instituțiilor de învățămînt înseamnă, în primul rînd, ideea unei organizări mai eficiente a acestora: 1) instituțiile sînt într-o poziție mai bună de a lua decizii, 2) responsabilitatea lor este mai mare; 3) costurile vor putea fi reduse, conform tabelului.

AUTONOMIA ȘCOLARĂ

În domeniul structurilor organizaționale	În domeniul funcțional	În domeniul administrativ
<ul style="list-style-type: none"> – determinarea propriilor structuri – selectarea personalului didactic de cercetare, potrivit criteriilor proprii de evaluare – editarea de publicații – participarea la emisiuni radio și TV – stabilirea unor relații de cooperare cu alte instituții 	<ul style="list-style-type: none"> – definirea propriilor misiuni și obiective – elaborarea și aplicarea programelor proprii de dezvoltare – stabilirea standardelor de performanță academică – elaborarea programelor de cercetare științifică – valorificarea cercetării științifice – organizarea de manifestări științifice și culturale – normarea activității și salarizarea personalului 	<ul style="list-style-type: none"> – utilizarea fondurilor disponibile conform deciziilor proprii – realizarea veniturilor proprii și utilizarea liberă a acestora – stabilirea necesarului de investiții – administrarea spațiului școlar – acordarea de fonduri proprii, de premii și alte ajutoare pentru elevi – asigurarea ordinii de drept în spațiul școlar

Propunem, așadar, modelul unei școli-centru de excelență. Această școală reprezintă o unitate de învățămînt care, datorită performanțelor de vîrf sau dotărilor de excepție, poate constitui un model și, pe această bază, un nucleu de difuzie a progresului în educație, o veritabilă „pomă de infuzie a noului” în sistemul de învățămînt.

Crearea unui asemenea centru implică nu doar concentrarea unor resurse educaționale speciale într-o anumită școală (tehnologie didactică, elevi dotați, profesori excepționali etc.), dar și acordarea unui statut special, diferențiat de cel al unităților școlare de același tip.

O asemenea instituție-complex ar trebui să fie autonomă din punct de vedere managerial, să beneficieze de propriul buget în cadrul bugetului învățămîntului și să aibă posibilitatea de a mobiliza surse alternative pentru finanțarea programelor de dezvoltare.

Reforma organică (sau prin infuzie) presupune dezvoltarea unor inovații de către echipele de proiect

formate din cercetători și practicieni din cadrul unor rețele de școli inovatoare. Aceste inovații pot fi difuzate în alte școli care să le adopte în mod voluntar ca urmare a integrării lor prin programele de consultanță, informare și *training* în rețelele schimbării. Noul tip de generare și multiplicare a inovațiilor educaționale ar impune instituționalizarea *pattern*-ului cercetare și dezvoltare și, în consecință, restructurarea activității din respectivul domeniu.

Aceasta reclamă adoptarea unei structurii organizaționale bazate pe lucrul echipelor de proiect temporare, focalizate pe realizarea unor obiective concrete, avînd la dispoziție propriul buget și cuprinzînd, alături de cercetători, personalul didactic și diverși parteneri din mediul social al școlii. Doar o asemenea tranziție spre modelul cercetare-acțiune ar plasa calitatea în centrul reformei din învățămînt.

Succesul reformei este direct proporțional cu eficacitatea transformării unor visuri în țeluri care pot

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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



Gheorghe RUDIC

Institutul de Instruire Continuă

Reforma sistemului educațional: reflecții

Propunem o analiză a rezultatelor reformei în contextul abordării sistemice:

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

1. ANALIZA ELEMENTELOR (NIVELURILOR) SISTEMULUI EDUCAȚIONAL

1.1 *Învățământul preuniversitar*

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

Tabelul 1

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

strategia reformei) necesare și pentru susținerea publică a proiectului.	
Un factor ce complică starea de lucruri este tradiția de a organiza orice discuție privind reformarea sistemului de pe pozițiile „coexistenței pașnice și neamestecului în treburile interne” ale subsistemelor acestuia.	În proiect au fost stabilite schimbările din sistemul de învățământ și din toate subsistemele care asigură reforma – cercetarea pedagogică, managementul de diferite niveluri, perfecționarea cadrelor didactice, elaborarea unei noi generații de manuale, evaluarea etc.
Formularea imperativelor devine o problemă prioritară. Pașii făcuți în vederea schimbării stării de lucruri în ultimul deceniu purtau un caracter „impulsiv”. Drept rezultat, schimbările produse în învățământ nu sînt considerate pozitive de mulți profesori, unii chiar consideră reforma inutilă, deoarece „învățămîntul nostru este cel mai bun în lume”.	Este descris fiecare element al proiectului. Eforturile s-au îndreptat spre generalizarea realizărilor științei și practicii pedagogice. La aceasta a contribuit și vizitarea instituțiilor din Occident, implicarea experților din diferite țări. Curriculumul și standardele de învățământ au devenit un instrument de lucru.
Nu se conștientizează faptul că proiectul reprezintă un document ce indică un sistem de acțiuni concrete condiționate reciproc. În ultimele două decenii problemele învățămîntului sovietic, apoi ale celui rusesc, au fost frecvent dezbătute de către specialiștii în domeniu. Cu toata acestea, încă nu sînt formulate problemele strategice de reformare a sistemului de învățământ.	Graficul concret, claritatea și exactitatea problemelor, disciplina executivă înaltă n-au permis „polemizări excesive” pe tema reformei, dimpotrivă, reforma a depășit cadrul proiectului (învățămîntul primar și gimnazial), fiind promovată în învățămîntul liceal și secundar profesional.

1.2 Învățămîntul secundar profesional

Acest învățământ a schimbat radical vectorul reformei, acceptat în 1995 de către Colegiul Ministerului [Concepția dezvoltării învățămîntului secundar profesional (1996)]. Drept rezultat, au fost efectuate modificări la Legea învățămîntului, conform cărora Învățămîntul secundar profesional a revenit la principiile din anii '50 ai secolului trecut – absolvenții școlilor profesionale nu obțin studii medii, ci doar o calificare (meserie-tip).

1.3 Învățămîntul superior

Învățămîntul superior evoluează esențial:

- limitarea autonomiei universitare (Concepția

standardelor profesionale acceptată de Ministerul Educației în 2004).

- Orientarea reformei spre modernizare (strategia învățămîntului superior, modelul 2004).
- Schimbarea reformei la capitolul „Învățămîntul privat” (ultimele amendamente la Legea învățămîntului).

2. LEGĂTURILE INTERNE ALE SISTEMULUI

2.1 Legăturile interne la nivel de obiective-conținuturi

În prezent există o mare discordanță între paradigmele pedagogice pe care se bazează învățămîntul preuniversitar, învățămîntul secundar profesional și învățămîntul superior (Tabelul 2).

Tabelul 2

Nivelul educației	Procesul axat pe obiective	Procesul axat pe conținuturi
Învățămîntul preuniversitar	☺	
Învățămîntul secundar profesional		☹
Învățămîntul superior		☹

2.2 Legăturile interne la nivel de poziții conceptuale și manageriale

Legăturile la nivel de poziții conceptuale și manageriale pot fi de două tipuri:

- Constructiv: aspectele manageriale sînt subordonate pozițiilor conceptuale reflectate în materiale privind reforma învățămîntului.
- Distructiv: pozițiile conceptuale sînt subordonate aspectelor manageriale.

Tendențele relațiilor „pozițiile conceptuale și manageriale” sînt ilustrate în baza nivelului secundar profesional în perioada 1996-2004 (Vezi Tabelul 3 din pagina următoare).

Se poate constata că:

- Managementul tinde să subordoneze pozițiile conceptuale;
- În cadrul Institutului de Științe ale Educației nu s-a realizat nici o cercetare fundamentală la capitolul reforma învățămîntului.

(continuare în pagina 36)



Adevăratele daruri

Ca orice anotimp, iarna vine cu dificultățile ei. Oamenii știu că sînt necesare pregătiri serioase și speciale pentru a le depăși (în condiții cît mai bune). Ei au multe de făcut și în termen foarte scurt.

Iarna vine însă ca orice anotimp, nu numai cu pregătiri speciale, dar și cu așteptări speciale. Ea se instalează nu numai cu grijile și cu nesiguranțele ei, dar și cu farmecul și savoarea de care se simte atras fiecare dintre noi. Iarna vine cu miracolul Sărbătorilor. Așa au știut, probabil, oamenii să compenseze vitregia vremii și nopțile prea lungi.

Cu toții, (mai) mari sau (mai) mici, îl așteptăm pe Moș Crăciun. Dorim, în secret, cu toții să nu ne ocolească; să vină și în casa noastră. Ne pregătim cum știm mai bine să-l întîmpinăm și să-i mulțumim că ne-a călcat pragul.

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

Cei mai mulți copii cresc (sau au crescut) cu credința în existența și venirea lui Moș Crăciun. Încă de cînd erau (foarte) mici, părinții (bunicii) l-au adus în sufletele copiilor (nepoților) lor, iar aceștia l-au primit, fiind convinși că el va veni în fiecare an, că se va întoarce mereu la ei. Este întîlnirea mult așteptată, cînd dorințele și speranțele lor se vor împlini. Iar mulți copii vor – în primul rînd – ca Moșu', dacă se poate, să le aducă (și să le dea) sănătate părinților (fraților și bunicii) lor.

Cît vor fi mici, Moș Crăciun va face parte din viața lor ca o prezență distinctă, esențială, minunată, "fizică" (mai tîrziu, Moșu' va intra adînc în ființa lor spirituală, existînd ca mod constant de a fi prin valorile și comportamentele lor ca tineri, adulți).

Prezența Moșului în sufletul copiilor și credința în existența lui are efecte formative, culturale, morale. Este foarte probabil ca în sufletul lor să se cristalizeze anumite repere și opțiuni, atitudini și convingeri care să fundamenteze evoluția personalității lor și specificul relațiilor lor interpersonale.

Prin experiența lui Moș Crăciun, copilul constată că există întotdeauna cineva care îl vede, îl aude și îi evaluează gîndurile, cuvintele, atitudinile, dar, mai ales, faptele; că există cineva care – dincolo de universul văzut, știut și recunoscut cotidian – vede, aude și consemnează tot.

Mai mult chiar, nu este vorba de o supraveghere și de o evaluare ostile, neîndurătoare, ci de unele îngăduitoare, indulgente, înțelegătoare. *Nu sancțiunea este importantă, ci îndreptarea; nu frica, ci dorința sinceră de a nu mai repeta greșeala.* Prin urmare, copiii află (că în lumea asta) gîndurile și faptele noastre pot fi privite, evaluate și îndreptate, nu afit cu răutate, batjocură și sfidare, cît, mai ales, cu îngăduință, respect și înțelegere.

Prin experiența lui Moș Crăciun, copilul constată că există întotdeauna cineva pe lume care (îi) face bucurii, surprize. *Copiii află că pe lume există bucurii și surprize;* că, prin ele, merită să trăiască voluptatea bucuriei și emoția șocantă a surprizei. Și așa cum Moș Crăciun le face bucurii și surprize, pot și ei la rîndul lor să facă la fel celor dragi. Ei învață ce înseamnă așteptarea nerăbdătoare, emoția unei posibile bucurii și curiozitatea surprizei ce va veni.

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

Prin experiența lui Moș Crăciun, copilul află de practica și de existența cadoului. *El află că pe lume există și circulă cadouri.* În viață, între oameni se fac multe schimburi, dar nu toate sînt cadouri. Multe își oferă oamenii, dar nu toate gesturile lor seamănă cu ceea ce face Moș Crăciun. Astfel, copilul descoperă că există *cadou autentic* (spre deosebire de ... darul interesat). Un cadou autentic – înțelege mai devreme sau mai tîrziu copilul – este un lucru dăruit din tot sufletul, cu necondiționată sinceritate, care nu are o semnificație prin el însuși, ca lucru. Este acel obiect încărcat cu o profundă și unică semnificație afectivă, obiectul cel mai intim legat de iubirea, prețuirea și respectul dintre oameni.

Fiind vorba de cineva bun, înțelept și drept, copiii îl primesc și îl găzduiesc pe Moșu' în sufletul lor. Îl așteaptă (se gîndesc constant la el) și fac tot ce pot pentru a-l aduce și pe la ei, pentru a fi recunoscuți ca demni de atenție, de interes. Pentru copil este important ca Moșu' să nu-l ocolească, să nu-l uite, să nu fie supărat pe el. În consecință, este important ca Moș Crăciun să treacă și prin camera lui (sau, dacă e la școală, și pe la banca lui). Nu sîntem încurajați să cultivăm și să dezvoltăm o relație cu cei care sîntem supărați, care au abdicat de la anumite cerințe, așteptări. Or, copilul aspiră să ajungă la comportamentul care-l îndreptățește să creadă că Moș Crăciun îl va ține minte, îl va avea în vedere, se va pregăti (și) pentru el.

Relația cu cineva nu se angajează, acceptă și întreține în orice condiții, ci (doar) atîta timp cît ne asumăm și respectăm regulile și cerințele/renunțările/sacrificiile ei. Este foarte probabil ca, în atari condiții, copilul să învețe și să înțeleagă faptul că există (întotdeauna) un anumit conținut (nivel) al relației deschise, plăcute, bune pe care nu-l putem compromite, dacă vrem să menținem (și să dezvoltăm) relația. *A ține la o relație nu înseamnă a-ți permite orice cu partenerul; nu înseamnă a fi numai noi (mereu) punctul ei de plecare și punctul ei de sosire. O relație plăcută, bună nu este aceea în care sîntem răsfățați; în care noi conținem totul, iar celălalt nimic. Nu răsfățul (după cum nici neglijarea totală) este semnul unei sănătoase relații.*

Majoritatea copiilor nu vor ca tocmai Moș Crăciun să fie nemulțumit (de prestația lor) sau supărat pe ei. În consecință, sînt atenți (cu ei înșiși, cu părinții, cu bunicii, cu frații, cu ceilalți) să nu încalce sau să nu ignore cerințele/sfaturile lui, iar dacă le-au încălcat sau ignorat, atunci ei își vor cere scuze; mai bine zis, trebuie să își ceară scuze. *Copiii învață,* astfel, (aproape de la sine, dacă intră într-o asemenea situație) *să își ceară scuze.* Știu că se pot reabilita și că gesturile, comportamentele, cuvintele (lor) indezirabile se pot opri aici (și că nu îi vor urmări toată viața). Există (pare-se întotdeauna) un capăt al ignoranței (relației, dacă ne-o dorim) și al greșelilor, după cum există cineva care să accepte încetarea blamării (în opoziție cu invocarea ei permanentă pentru a culpabiliza și vulnerabiliza, cum cred unii "educatori" mediocri, superficiali). De asemenea, există (dacă ne-o dorim) *posibilitatea îndreptării.*

Pentru (cei mai mulți) copii, Moș Crăciun reprezintă bunătatea, generozitatea pe care (așa cum știu ei) nu vor să le piardă. Nici nu vor să profite de ele, deoarece află că, profitînd de ceva/de cineva, putem să o/îl pierdem. Și atunci, ei preferă

ale lui Moș Crăciun



atenția, decât exclusivitatea, moderația în cerințe (față de alții), decât absorbția abuzivă (în raport cu propriile trebuințe).

În sufletul copiilor, Moșu' reprezintă blândețea, dârnicia, uneori și salvarea. El aduce copiilor (cuminiți și harnici) ceea ce părinții nu le pot oferi, nu le pot cumpăra. Înțelegând situația, el visează să aibă ceva drag (sau ceva mult râvnit, pentru că a văzut la alți copii) și se roagă (cum și cât poate mai convingător) lui Moș Crăciun să-i îndeplinească dorința. Este unica lui șansă de a avea ceea ce-și dorește cu atita ardoare, știind că – în cele din urmă – nu este o pretenție extravagantă. Cu Moșu' lumea banilor intră între paranteze (poate fi sfidată); nu mai este atât de presantă și, pe cât de presantă, atât de importantă. Este acel timp și acel spațiu unde poate fi contestată atotputernicia banului.

Prin generozitatea și atenția lui Moș Crăciun putem depăși barierele financiare. El este alături de toți copiii, îi iubește și le face surprize. Chiar dacă banii sînt puțini (prea puțini), putem să ne împlinim visele. Nu contează numai banii – doar banii! – pe care nu îi avem, ci și averea sufletului nostru. Banii nu au semnificație în sine, n-au o semnificație în ei înșiși. Ei au semnificația pe care sîntem capabili să le-o dăm noi, ce prinde viață și se desprinde din sufletul nostru. *De averea sufletului nostru este legată în cele din urmă autenticitatea vieții noastre.*

Chiar dacă îi este puțin teamă și se apropie cu sfială de el (atunci cînd îl întîlnește și /sau e luat în brațe de el), *copilul și-l vrea prieten pe Moș Crăciun.* Există în prietenie – mai întotdeauna – puțină sfială, apoi starea de a-l accepta pe celălalt așa cum este și – împreună cu ele – pregătirea de a-i oferi acestuia ce avem mai bun. Dorindu-și și obținînd prietenia Moșului, copilul învață – foarte probabil – prietenia. El experimentează de timpuriu experiența prieteniei, care crește în el și din el și care nu va ști – așa zicînd – decât să se dăruiască sincer, deplin, ori de cîte ori va întîlni (acei) oameni care s-o împărtășească/s-o merite.

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

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

Dorind să se mărturisească, copilul i-a lăsat Moșului chiar un bilețel. L-a scris el însuși (ajutat puțin – e adevărat – de părinți/frate). Este primul lui bilet (sau unul dintre rarele lui bilete) pe care l-a scris pînă acum. A desenat globulețe, stelute și multe crenguțe de brad. A fost un efort extraordinar și o investiție sufletească fără rest. Și-a brodat cît mai bine gîndurile, dorințele, frămîntările, și le-a așternut meticolos pe hîrtie; pentru ca Moșul să afle ce este în sufletul lui. Aștepta și el – fără pretenții – un răspuns, un semn...

Și, pe urmă, ce-o să le răspundă el celorlalți: bunici, unchi, veri, vecini, educatoare/învățătoare, colegi?! Ce-or să creadă despre el?! Cum să le dezvăluie că Moș Crăciun nu a trecut și pe la casa lor?!

Se simte atît de stingher în el însuși, dar și față de ceilalți! El nu se știa un copil rău. Și nici nu este un copil rău. Sau poate ... cine știe! ... este un copil rău și nu și-a dat seama ...

Cum se vede, sancțiunea este aspră. Copilul nu va înțelege mult timp ce s-a întîmplat. De ce l-a ocolit Moș Crăciun? Unde a greșit atît de grav, încît să nu poată fi iertat? De ce pe la alți copii (parcă mai răi ca el) Moșu' a venit, totuși?... Iar întrebări ... și iar o privire încremenită în gol... Cere explicații. Iar părinții improvizează, cum pot mai bine, un răspuns pe care, treptat, copilul îl acceptă. Ei nu îi spun (nici nu pot) că anul acesta au fost mai săraci, că le-a mers greu, că n-au (mai) putut să cumpere pom de Crăciun și dulciuri (ce să mai vorbim de jucării). Așa se întîmplă în viață: uneori, există și tristeți; unele de-neînțeles.¹

Este momentul ca părinții/bunicii să fie alături de dezamăgirea copilului. Însă speranța lui nu dispăre. Copilul speră ca la anul Moșu' să-l viziteze și pe el. Este doar un om bun și îngăduitor. Va fi un an apăsător de greutatea speranțelor sale.

Așadar, prin experiența lui Moș Crăciun, copilul află lucruri importante și extrem de utile pentru viața lui: există pe lume bucurii, surprize, cadouri, prietenie, asumarea greșelilor, reabilitare, îndreptare ... Plecînd de aici, află mai firziu că există și pseudobucuria, pseudosurpriza, pseudocadoul, lașitatea, aroganța, obrăznicia etc. Prin așteptarea și venirea Moșului, lumea copilului se deschide și la altceva decât la orizontul îngust, plicticos și artificial al cotidianului.

Totodată, părinții/educatorii nu pot rata prezența lui Moș Crăciun în sufletul copilului ("nu există așa ceva!"). Nu numai pentru că este vorba de pregătirea interioară pentru o mare sărbătoare a Creștinătății, dar și pentru că *o creștere sănătoasă a copilului cere, pe lângă dragostea necondiționată a părinților, dragostea lui Moș Crăciun.* Aceasta, deoarece (s-ar putea ca) *dragostea lui Moș Crăciun să aibă pentru copii aceeași profundă semnificație ca dragostea părinților lor.*

¹ În contextul analizat, s-ar putea crede că Moșul nu poate veni decît atunci cînd părinții nu au resursele (financiare) necesare realizării venirii lui; că ei s-au izbit de obstacole existente dincolo de opțiunea și de voința lor. Ar putea fi și situații cînd părinții decid ca Moș Crăciun să nu vină într-un anumit an; este un act asumat. Ei urmăresc prin acest gest să sancționeze unele (sau repetate) comportamente indezirabile ale copilului. Sperînd că lucrurile se vor îndrepta sau că, cel puțin, nu vor mai lua întorsătura periculoasă pe care au luat-o, părinții vor să îi dea o lecție. S-ar putea însă ca măsura să fie prea dureroasă, prea profundă; să-l doară prea mult și să-l marcheze în așteptările lui ulterioare...

(continuare din pagina 33)

Tabelul 3

Harta morfologică

Evoluția reformei învățământului secundar profesional în context conceptual

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

3. LEGĂTURILE EXTERNE ALE SISTEMULUI

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

În fluxul învățămîntului sînt implicați învățători, profesori, savanți, organizații guvernamentale și

nonguvernamentale care formează, de fapt, opinia publică privind reforma învățămîntului.

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

Tabelul 4

Rezultatele sondajului sociologic: „Reforma învățămîntului”

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

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

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

3.2 Atitudinea Parlamentului din ultimii 4 ani față de reforma învățământului

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

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

SUGESTII

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

Despre educație...

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

C. GEORGESCU

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

V. HUGO

Trebuie să cultivăm multă gîndire, nu multă învățatură.

DEMOCRIT

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

H. SPENCER

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

N. IORGA

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

M. SÎNTIMBREANU

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

GANDHI

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

LESSING

Învățătura trebuie transformată în fapte: altfel se pierde.

H. de BALZAC

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

E. GIBBON

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

M. ELIADE

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

D. POPESCU

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

J. GREEN

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

NAPOLEON

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

MACHIAVELLI

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

Gr. MOISIL

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

PROTAGORA

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

ARISTOTEL



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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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



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

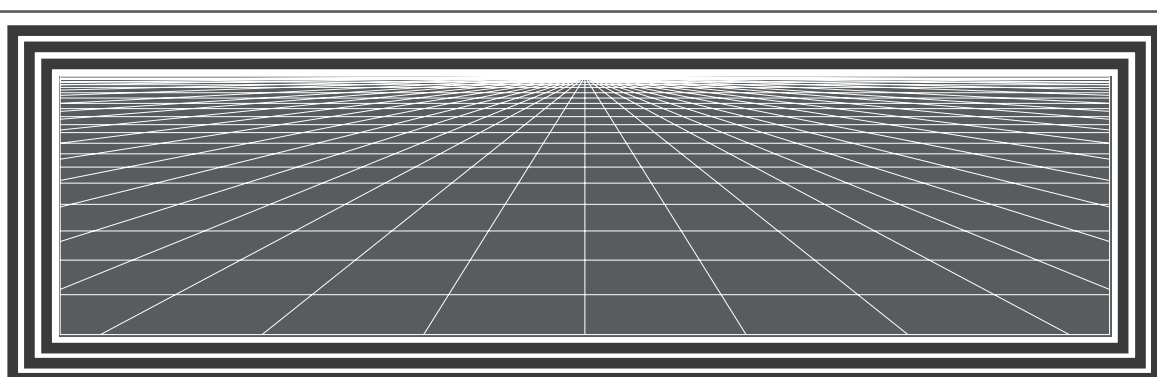
EDUCAȚIE PENTRU TOLERANȚĂ. Supliment al revistei de teorie și practică educațională "Didactica Pro...", Chișinău, 2004, 59 p.

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

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

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





RUBICON MANAGERIAL



Valentina CHICU

Universitatea de Stat din Moldova

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

*“...Iată semănătorul a ieșit să semene...
...o parte din sămînță a căzut lîngă drum, și au venit
pășărilor și au mîncat-o.
... o altă parte a căzut pe locuri stîncioase... și pentru
că n-avea rădăcini, s-a uscat.
O altă parte a căzut între spini: spinii au crescut și au
înecat-o.
O altă parte a căzut în pămînt bun, și a dat roadă...”.*

(Matei, 13)

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

Un element esențial al mediului de implementare a curriculumului la nivelul instituției de învățămînt este cultura organizațională. Considerăm acest element determinant în contextul complexității schimbării care se produce. Studiile de caz (în organizațiile ce inițiază schimbarea și în instituțiile angajate în eforturile de transformare) arată că o cultură organizațională poate facilita sau, dimpotrivă, inhiba schimbarea propusă, în funcție de racordarea culturii interne la schimbările

preconizate. Cultura unei organizații poate fi înțeleasă ca totalitatea presupunerilor, convingerilor și valorilor pe care membrii acesteia le împărtășesc și care sînt exprimate prin „*ce se face, cum se face și cine face*”.

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

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

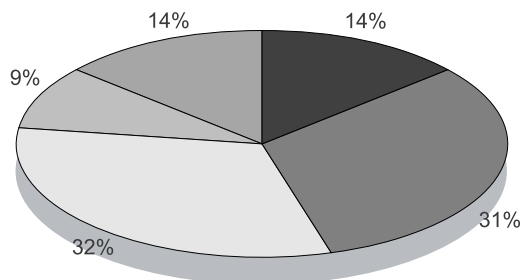
Repartizarea școlilor investigate după formele de expresie a culturii organizaționale (F. Stoll și D. Hopkins) demonstrează că puține dintre ele sînt pregătite să implementeze schimbări ce ar viza dezvoltarea și optimizarea proceselor. Reprezentarea grafică a situației arată astfel: (*vezi diagrama din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

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

distinge, în baza trăsăturilor esențiale, “școlile dinamice” de “școlile stagnante” (după Rosenhotz), am descoperit un tablou cu totul deosebit de cel descris în cercetările de referință. Conform acestora, “școala dinamică” se caracterizează printr-un grad înalt de consens al angajaților. Din interviurile cu directorii, am determinat însă că respectiva caracteristică este specifică majorității unităților de învățământ incluse în investigație, care, în același timp, posedă preponderent caracteristici ale “școlilor în stagnare”. Explicația acestui paradox am găsit-o în examinarea atentă a caracteristicilor specifice “sistemelor mecanice” și “sistemelor organice”. Perseverența în loialitate și supunere față de superiori era percepută și interpretată de directori drept confirmare a unui “grad înalt de consens”. Diagnosticarea ulterioară a culturii organizaționale în instituțiile investigate ne-a permis să evidențiem un fenomen sesizabil în majoritatea școlilor: existența grupurilor mici, separate, adesea concurente, care luptă pentru supremație în organizație. Fenomenul s-a încetățenit în literatura de specialitate cu denumirea de “balcanism”. Relațiile interpersonale, la prima vedere de colaborare, se dovedesc a fi de alt gen. Răspunsurile profesorilor (“fiecare trebuie să știe doar pentru el”, “nu vreau să lucrez pentru altcineva”, “lucrează unii, iar roadele le culeg alții”) constituie mai degrabă un indicator al nedorinței de a coopera. O astfel de cultură organizațională încurajează o abordare superficială a schimbării. În consecință, un număr mare de instituții de învățământ implementează schimbările doar formal, pentru a face față controlului din partea organelor ierarhic superioare.

Un factor de succes este atitudinea actanților procesului educațional față de schimbarea ce urmează a fi aplicată în practică. Mai bine de jumătate din participanții la sondaj conștientizează necesitatea unor modificări în sistemul educațional, consideră benefică implementarea curriculumului, dar, în același timp, sînt de părere că schimbările s-au produs foarte repede, nefiind gîndite și concepute adecvat. Această opinie este susținută de 55% din manageri.

Există, totodată, o serie de prejudecăți, stereotipuri și reprezentări de natură culturală, pe care le-am calificat drept blocaje în calea implementării curriculumului. Le menționăm pe cele bifate cu “Adevărat” de majoritatea celor chestionați:



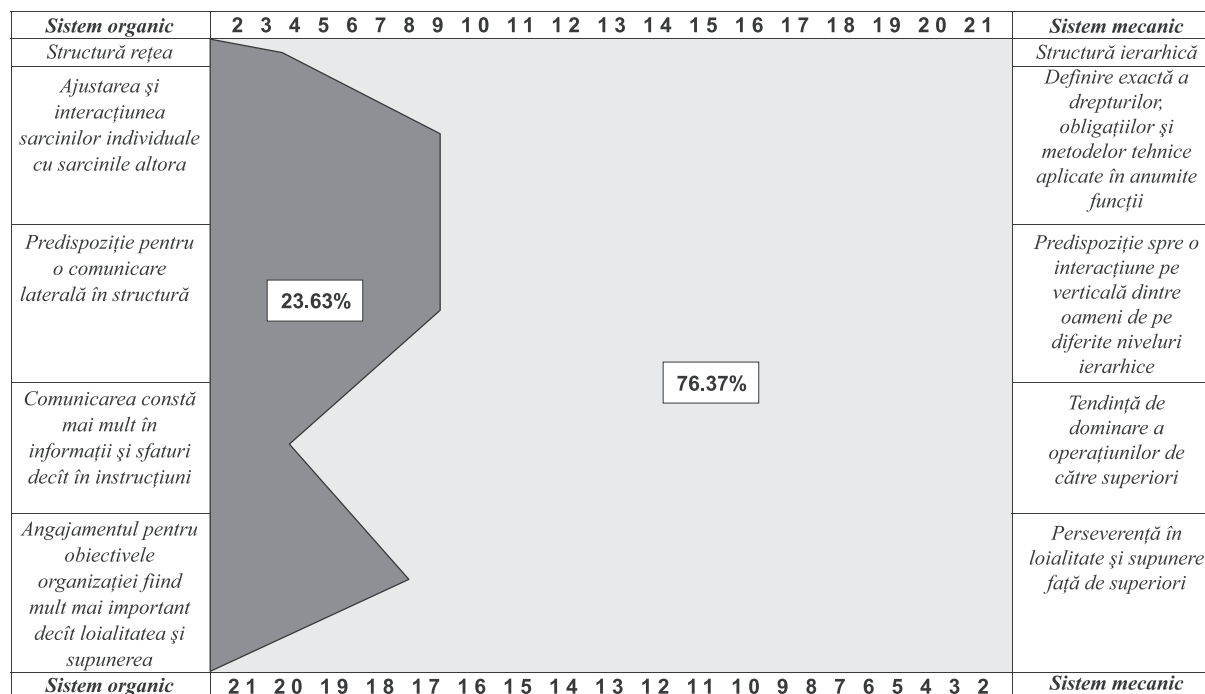
- disciplinele din ariile curriculare “Limbă și comunicare”, “Științe” sînt mai importante ca celelalte;
- este binevenită aplicarea obligatorie, în tot sistemul de învățământ, a regulamentelor, materialelor didactice, aprobate la nivel central (promovarea omogenității: toți să fim la fel);
- este evidentă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

Am analizat mediul educațional din instituțiile de învățământ investigate, aplicînd “Modelul ambianței educaționale întemeiat pe vectori” elaborat de I. Korceak. Rezultatele obținute ne permit să concluzionăm următoarele:

1. Pentru majoritatea instituțiilor de învățământ din localitățile rurale este caracteristic *mediul dogmatic*, definit de o pasivitate dependentă, manifestată prin conștiinciozitate, autocenzură, încredere neclintită în adevărurile proprii. De remarcat că acest tip de mediu s-a dovedit a fi cel mai răspîndit în diferite țări și epoci, deoarece educă un popor aservit și docil – un obiect ideal pentru conducerea autoritară. Din caracteristicile prezentate conchidem că un astfel de mediu nu este favorabil implementării curriculumului.
2. Pentru instituțiile de învățământ situate în localități urbane mari ori mici este specific *mediul educațional favorabil carierei*. După cum susține I. Korceak, principalele caracteristici ale personalității ce se formează într-o astfel de ambianță țin de consecvență, activism, inițiativă, dar și de duplicitate, de un “joc iscusit” și o “mască potrivită”, derivînd într-o ascensiune pe treptele carierei, obținută prin vicleșug etc.
3. Aproximativ 18% din instituțiile investigate posedă caracteristicile unui *mediu tihnit, fără griji*. O astfel de ambianță educațională este specifică școlilor ce promovează bunăvoința și atitudinea “afectivă” față de copii, neținînd cont de exigențele de rigoare.

- Școli în dezvoltare
- Școli "care plutesc duse de valurile vremii"
- Școli care luptă pentru existență
- Școli care stagnează
- Școli "care se duc la fund"

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



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

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

Conținutul, complexitatea implementării curriculumului impun alte valori și principii pe care se construiesc relațiile în instituția de învățămînt. Fundamentele filozofice ale curriculumului și principiile managementului implementării curriculumului nu trebuie să

între în contradicție. Mediul democratic și creativ pe care urmează să-l edifice la ore profesorul trebuie să fie completat de mediul democratic și creativ promovat în instituția de învățămînt de către manager. Mediul instituției va influența mediul educațional din clasa de elevi, acestea fiind în relație de dependență. Demersul didactic centrat pe elev necesită organizarea managementului centrat pe profesor. Transformarea elevului în subiect al procesului educațional la ore solicită transformarea cadrului didactic în subiect activ al managementului instituției. Axarea procesului managerial pe profesor înseamnă:

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

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

succes în implementarea curriculumului, deoarece vizează schimbarea la cadrele didactice a percepției asupra procesului educațional și a mentalității, atitudinilor, relațiilor. Cultura organizațională se transformă într-o pîrghie importantă a managerilor, aceștia urmînd să conștientizeze rolul ce le revine în formarea culturii organizaționale.

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

Acțiunile managerilor în scopul implementării curriculumului deseori se reduc la activități de control și (ca adevărați gospodari) de asigurare cu resurse materiale.

Dintre problemele procesului managerial identificate, le evidențiem pe cele care, din punctul nostru de vedere, au impact direct asupra reușitei implementării curriculumului la nivelul instituțiilor școlare:

- improvizarea în detrimentul calității (îndeosebi în cadrul pregătirii ședințelor de lucru);
- neasumarea responsabilității pentru bunul mers al lucrurilor (vina nereușitei o poartă întotdeauna alții – șefii și, mai ales, subalternii);
- vehicularea ideii “nu se poate altfel/mai bine în condițiile actuale”;
- calificarea comunicării administrative drept mai importantă decît comunicarea profesională;

- lipsa inițiativelor “de jos în sus”.

Am constatat importanța transformării directorului “administrator” (specific unui sistem birocratic și centralizat) în director “manager” și “lider educațional”, așa cum ar fi indicat pentru implementarea curriculumului.

Participanții la sondaj au menționat că în perioada reformelor actuale rolurile manageriale în instituția școlară se extind direct proporțional cu dificultatea realizării acestora. Se solicită abilități deosebite pentru dirijare într-un climat de tensiuni și incertitudine sporită, personalități capabile să analizeze și să aplice idei novatoare ce ar modifica structurile organizaționale și mentalitățile.

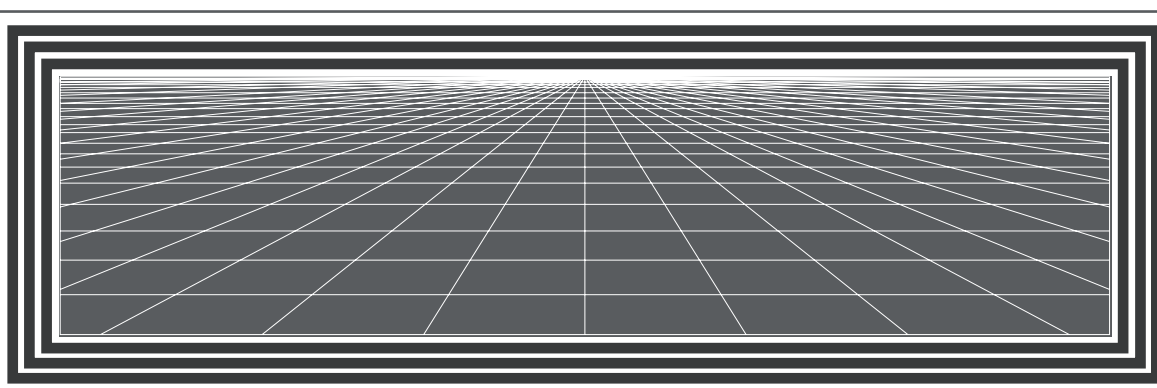
Pentru a obține schimbări calitative în unitățile de învățămînt preuniversitar, este necesar a institui un mediu favorabil – o cultură organizațională axată pe principii democratice, la edificarea căreia urmează să contribuie managerii prin valorificarea oportunităților și potențialului existent.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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

Recenzenți:

dr. hab. în pedagogie VI. GUȚU,
dr. hab. în pedagogie N. SILISTRARU



EX CATHEDRA



Gheorghe **RUSNAC**

Universitatea de Stat din Moldova

Reformarea învățămîntului universitar, dimensiune a integrării europene

Obiectivele prezentate determină axa strategică a Procesului de la Bologna:

1. Adoptarea unui sistem de diplome (titluri) comparabile întru recunoașterea actelor și perioadelor de studii.
2. Constituirea/crearea unui sistem al învățămîntului superior bazat pe cicluri.
3. Implementarea sistemului de credite transferabile.
4. Asigurarea mobilității studenților, personalului academic și administrativ.
5. Dezvoltarea cooperării europene întru asigurarea calității învățămîntului superior.
6. Promovarea dimensiunilor europene în învățămîntul superior.

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

7. Învățarea pe parcursul vieții.
8. Învățămîntul superior și studenții.
9. Promovarea caracterului atractiv al Spațiului European al Instituțiilor Superioare (SEIS).

Conferința de la Berlin (19 septembrie 2003) a pus accent pe necesitatea valorificării eficiente a funcției de cercetare pe care o îndeplinește învățămîntul universitar. Îmbinarea reușită a cercetării cu procesul de formare profesională inițială și continuă este un deziderat impus de principiul educației realizate în epoca industrială și postmodernă – educația prin și pentru știință. Din acest considerent, a fost formulat încă un obiectiv strategic în dezvoltarea învățămîntului superior european.

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

În așa mod SEIS va beneficia de sinergiile spațiului European al Cercetării, consolidînd o societate bazată pe cunoaștere.

Condițiile de evoluție a civilizației umane la momentul actual determină integrarea drept una dintre dimensiunile majore ale dezvoltării. Necesitatea colaborării în scopul găsirii soluțiilor de rezolvare în comun a problemelor globale/regionale se impune cu insistență, astfel crearea unor comunități la nivel regional/continental și nu numai este o realitate a timpului. Fixarea finalității reclamă stabilirea mecanismului de integrare. Fără a nega caracterul multiaspectual al procesului, reliefăm una dintre cele mai eficiente modalități – integrarea prin învățămînt. În această situație schimbarea unor accente în învățămîntul universitar este cauzată atît de condițiile externe cît și de tendința sistemului educațional din Republica Moldova de a se racorda la contextul european.

Crearea spațiului educațional unic constituie o premisă de bază a promovării valorilor europene, transformarea Europei în cea mai competitivă și dinamică economie din lume, fundamentată pe cunoaștere, capabilă de o creștere economică durabilă cu mai multe locuri de muncă și cu o coeziune socială mai mare. Pentru acest scop au pledat organizatorii Conferinței de la Sorbona (25 mai 1998), la care au participat 4 țări, ai Conferinței de la Bologna (19 iunie 1999), la care au participat 29 de țări. Participanții la conferințele Sorbona-Bologna au convenit asupra unor obiective comune care au declanșat crearea unui spațiu educațional unic.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

a cadrelor didactice universitare, cu caracter științific fundamentat.

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

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

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

- vor elabora un cadru de calificări/titluri comparabile, bine definite;
- vor pregăti Suplimentul la Diplomă (începând cu anul 2005) pentru fiecare absolvent, în limba de stat și una din limbile de circulație europeană, cu informații detaliate despre:
 - instituția de învățământ;
 - nivelul de studii (ciclul);
 - statutul academic al titlului obținut;
 - ascensiunea academică;
 - statutul profesional;
 - conținutul studiilor;
 - competențele formate;
 - sistemul învățământului național etc.

Documentul respectiv va spori posibilitățile de angajare în câmpul muncii și va facilita recunoașterea realizărilor academice pentru studiile ulterioare.

Una dintre direcțiile prioritare ale integrării europene prin învățământ o constituie asigurarea calității studiilor superioare. Calitatea învățământului superior s-a dovedit a fi inima edificării spațiului european al învățământului superior. Responsabilitatea pentru calitate revine fiecărei instituții în parte, ceea ce servește drept bază pentru responsabilizarea reală a sistemului academic în cadrul sistemului național de asigurare a calității, în această direcție fiind trasate următoarele obiective:

- crearea sistemului instituțional de management al calității;
- elaborarea planului instituțional de calitate;
- elaborarea standardelor/indicatorilor de calitate;
- perfecționarea sistemului universitar de evaluare;
- formarea culturii universitare de calitate.

Asigurarea calității cât și alte prevederi ale Procesului de la Bologna presupune constituirea unor mecanisme de realizare a acestor exigențe:

- autonomia universitară și libertatea academică;
- cooperare la nivel național, european și internațional;
- asigurarea suportului financiar necesar promovării remanierilor structurale și funcționale;
- asigurarea suportului logistic al remanierilor;
- asigurarea ciclurilor doi și trei cu personal didactic;
- motivarea și formarea personalului didactic pentru învățământul superior;
- corelarea formării profesionale inițiale (FPI) cu necesitățile reale ale pieței muncii.

Universitățile dintotdeauna și-au axat activitatea pe îndeplinirea a trei funcții fundamentale: instruire, educație, cercetare. Rolul cercetării în contextul perioadei actuale crește considerabil. Crearea spațiului educațional european bazat pe cunoaștere presupune îmbinarea adecvată a formării profesionale inițiale și cercetării, motiv pentru care studiile de doctorat sînt incluse în cadrul învățământului universitar (ciclul trei). Universitățile își vor revedea strategia realizării cercetărilor științifice din perspectiva dată. În acest sens, se conturează necesitatea reliefării unor noi direcții:

- stabilirea priorităților cercetării în cadrul universității;
- susținerea/dezvoltarea structurilor instituționale de cercetare;
- stabilirea mecanismului conexiunii: nevoi ale economiei naționale-cercetare-formare profesională inițială-piața muncii;
- dezvoltarea curriculumului universitar în baza rezultatelor cercetării;
- participarea în proiecte de cercetare la nivel național și internațional;
- includerea studiilor de doctorat în structura învățământului universitar (ciclul trei).

Reformarea învățământului superior din Republica Moldova, sub aspectul remanierilor de structură și al reconceptualizării formării profesionale inițiale, este influențat de procesul integrării europene. Procesul de la Bologna constituie o realitate a zilelor noastre, determinată de contextele socioeconomic, politic, cultural ale vieții comunității europene. Tendința de aderare și implicare în acest proces presupune noi responsabilități dictate de noi obiective și probleme. Dar efortul merită a fi susținut, deoarece este orientat spre prosperarea socială și crearea condițiilor optime de integrare socioprofesională a tinerilor din Republica Moldova.



Maria HADÂRCĂ

Institutul de Științe ale Educației

1. Unele considerații privind modalitatea actuală de evaluare a rezultatelor școlare

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

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

Principala caracteristică a modalității date este că actul evaluativ, conceput ca parte integrantă a procesului de învățămînt, se axează pe obiectivele de predare-învățare, acestea fiind urmărite atît prin evaluările interne, desfășurate la nivel de clasă, cît și prin cele externe, aplicate de factorii instituționali la finele unei trepte de școlaritate. O altă caracteristică de bază vizează legătura strînsă care trebuie să existe între activitățile de predare, învățare și evaluare. Fiind proiectate concomitent, acestea formează un proces unic, integrat.

Cea de-a treia caracteristică a sistemului actual de evaluare de la noi ține de realizarea practică a respectivului concept, de modul de funcționare a evaluării și de aplicarea acesteia în unitățile școlare. Deși la nivel conceptual lucrurile par a fi clare, la nivel de realizare există mai multe nelămuriri: Care este totuși obiectul evaluării? Cum poate fi corelată evaluarea internă cu cea externă? Ce metodologie trebuie aplicată în acest scop? În ce bază trebuie făcută aprecierea? etc., provocînd multiple disfuncționalități în practica de evaluare care se desfășoară într-un mod incoerent, defectuos și chiar

Evaluarea rezultatelor școlare: o altă perspectivă de abordare

păgubos, această stare de lucruri fiind determinată de o serie de factori obiectivi și subiectivi, cum ar fi:

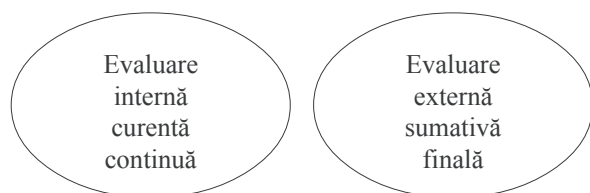
- ambiguitatea explicitării și implementării conceptului de evaluare prin obiective;
- neglijarea rolului evaluării formative, axată pe proces, ca factor primordial în eficientizarea activității de formare/evaluare a rezultatelor elevilor;
- lipsa unei metodologii clare de evaluare în bază de obiective și de aplicare a acestora la nivelul unității școlare;
- numărul exagerat de obiective de predat și, respectiv, de evaluat;
- discordanțele de ordin conceptual și metodologic dintre evaluările interne și cele externe;
- necorelarea acțiunilor de evaluare cu finalitățile macro- și microstructurale ale sistemului și procesului de învățămînt;
- lipsa unor instrumente adecvate de evaluare și a unor criterii unitare de apreciere a rezultatelor școlare;
- inabilitatea cadrelor didactice de a evalua rezultatele școlare ale elevilor pe nou, în bază de obiective curriculare etc.

Această analiză sumară a actualului sistem de evaluare subliniază, pe de o parte, specificitatea noii modalități de evaluare, iar, pe de altă parte, scoate în evidență dificultățile și deficiențele legate de implementarea modelului de evaluare prin obiective, dar și inadecvarea, ineficiența lui pentru subsistemul evaluarea rezultatelor școlare, așa cum reiese din studiul rezultatelor obținute prin examenele desfășurate în ultimii ani, rezultate care nu sînt nici relevante, nici semnificative pentru procesul și sistemul de învățămînt. Or, evaluarea unor obiective care au dirijat predarea-învățarea nu reflectă eficiența și rezultatele procesului de învățămînt, întrucît nu vizează în mod direct finalitățile educaționale, adică nu arată care sînt efectele reale ale acestui proces. Se pare că pentru sistemul nostru de învățămînt nici nu prea contează care este nivelul rezultatelor și cît de eficient este procesul care produce/trebuie să producă rezultate școlare, o dată ce, din toate modelele cunoscute astăzi în lume, a fost ales anume acest model, care verifică doar obiectivele pedagogice. Se creează impresia că atît structurile instituționale cît și practicienii au uitat sau au pierdut din vedere finalitățile educaționale formulate la începutul reformei, la nivel de sistem și de proces, fiind preocupați doar de operaționalizarea obiectivelor pedagogice și de

verificarea gradului de atingere a acestora, nu și de efecte în termeni de rezultate școlare și de eficacitatea, în general, a sistemului și a procesului. Astfel, constatăm că la nivelul învățământului preuniversitar de la noi se realizează practic un învățământ fără finalități educaționale și deci fără rezultate, dat fiind faptul că nu acestea constituie obiectul evaluării pedagogice, iar evaluarea școlară funcționează, de fapt, ca două sisteme paralele:

- pe de o parte, există o evaluare internă/curentă/continuuă, care nu se știe ce urmărește, realizată de profesorii practicieni la nivel de clasă și de unitate școlară (așa cum ei o înțeleg, fiindcă nu au o concepție și nici o metodologie clară de evaluare) mai mult în baza conținuturilor predate (cum știu să o facă tradițional) decît a obiectivelor de referință (cum o cere conceptul modern de curriculum), care sînt mult prea numeroase, adeseori vagi și neevaluabile;
- pe de altă parte, există o evaluare externă/finală/sumativă, proiectată și administrată, mai mult sau mai puțin corect în baza unor standarde de evaluare (cunoscute doar de concepătorii de teste, nu și de profesorii-evaluatori, întrucît nu au fost publicate) și a obiectivelor-cadru.

Între aceste două sisteme paralele de evaluare nu există o relație directă, de interdependență, cum ar fi normal; ele nu se integrează în sine și în proces, cum o cere conceptul modern de evaluare, nu se intersectează și nici nu se influențează reciproc, pînă în momentul apropierii evaluării finale, prin examene, la sfîrșit de ciclu, cînd apar programele de examen, iar profesorii sînt nevoiți să abandoneze curriculumul, pentru a-și pregăti cît de cît elevii în acest scop (de unde vine și solicitarea din partea profesorilor de a publica programele de examen la început de an școlar). Altfel spus, între evaluările interne, realizate la nivel de unitate școlară, și cele externe, aplicate de factorii decizionali, există mari diferențe și chiar discordanțe atît din punct de vedere conceptual cît și metodologic, resimțite mai ales de elevi (dar și de profesorii-evaluatori care se conduc doar de obiectivele de referință, multe și mărunte, și nu știu spre ce finalități educaționale concrete trebuie să-și canalizeze eforturile), iar rezultatele evaluării continue efectuate pe parcursul anului școlar nu influențează în nici un fel rezultatele școlare finale de la examene. Situația descrisă mai sus poate fi reprezentată grafic în felul următor:



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

Pe de altă parte, atîta timp cît evaluările interne, axate pe procesul educațional, și cele externe, finale, axate pe produsul sistemului de învățământ, verifică doar intențiile pedagogice, adică obiectivele și conținuturile de predare, și nu rezultatele reale ale procesului, raportate la finalitățile educaționale generale, putem afirma că sistemul nostru realizează un învățământ fără scop.

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

Pornind de la practica evaluării în sistemul nostru de învățământ și de la autori de referință – G. de Landsheere, J. Vogler, X. Roegiers, G. Meyer ș. a., considerăm că strategia de evaluare prin obiective trebuie recunoscută ca inadecvată, nefuncțională și contraproductivă pentru subsistemul evaluarea rezultatelor școlare, fapt ce impune necesitatea adoptării unei noi strategii de evaluare care să vizeze în mod expres rezultatele învățării.

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

sistem de competențe de bază, proiectate de curriculumul școlar, ca valori ale procesului educațional și ca produse ale sistemului de învățământ. Pe aceste valori/finalități educaționale, exprimate în termeni de competențe, trebuie să se centreze noua strategie de evaluare a rezultatelor școlare, competențele constituind axa verticală și cea orizontală a procesului de formare, dar și a celui de evaluare. Această nouă viziune asupra evaluării rezultatelor școlare se înscrie în teoria curriculumului, deci, nu sugerează abandonarea obiectivelor curriculare, ci, din contra, prevede selectarea și integrarea lor (cunoștințe+capacități+atitudini) într-un sistem esențializat de obiective terminale, din care să derive o listă de competențe de format-evaluat pe parcursul unui an sau treaptă de școlaritate și care să fie considerate drept finalități concrete, rezultate finale ale procesului educațional. Astfel, demersul educațional va fi dirijat de scopuri pedagogice mult mai clare, iar eforturile didactice vor fi canalizate esențialmente spre atingerea unor rezultate finale concrete – competențele proiectate de curriculumul școlar, acestea fiind și punctul de pornire în evaluare.

Apare însă întrebarea logică: cum să obținem competențe, când avem un curriculum școlar structurat pe obiective? Răspunsul este următorul: competențele sînt prezente, în filigran, în actualele obiective curriculare, în special la disciplinele limbi materne, limbi străine, educație tehnologică ș. a. Este necesar doar ca ele să fie selectate, structurate pe clase, corelate cu standardele de predare/învățare și incluse într-un document-programă de evaluare. De exemplu, în baza obiectivelor generale, a obiectivelor-cadru pot fi stabilite competențele de bază, specifice fiecărei discipline școlare, din care vor deriva subcompetențele prevăzute a fi formate într-un an de studii (4-5 competențe, mult mai puține decît actualele obiective de referință). Eșalonate pe ani și cicluri de școlaritate, ele vor constitui sistemul de competențe de format-evaluat prin conținuturi adecvate și situații didactice de învățare/formare/dezvoltare care să permită achiziționarea lor.

Lista competențelor însă trebuie selectată cu mult discernămint pedagogic, de către grupuri de experți în curriculum și în evaluare, pentru ca, pornind de la specificul fiecărei discipline școlare, această listă să corespundă, în primul rînd, nevoilor de viitor de formare ale elevilor și, în al doilea rînd, cerințelor societății. Competențele de bază vor fi urmărite, pe verticală și orizontală, prin toate activitățile de predare-învățare-evaluare, ele constituind axa învățării, astfel încît, în final, să fie supuse evaluării în vederea certificării.

În această perspectivă, la nivelul evaluării didactice trebuie să se producă o dublă integrare: pe de o parte, o integralizare a evaluării în procesul de formare, iar pe de altă parte, o integrare în sine a celor două tipuri de evaluare (formativă + normativă), astfel încît una să

lucreze pentru cealaltă și să urmărească stabilizarea competențelor formate, iar întreg procesul să conducă la creșterea nivelului de competență și a succesului școlar, în general.

Integrarea dată poate să se producă pe două căi:

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

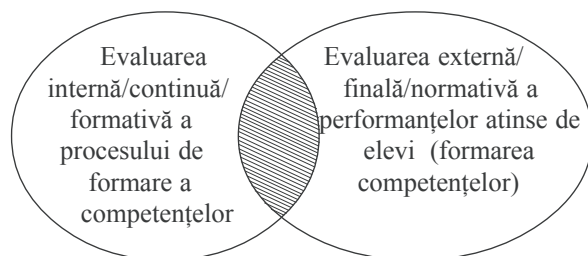
Dept fundament pentru integrarea celor două tipuri de evaluare vor servi următoarele componente ale evaluării:

1. Lista comună a competențelor de bază, extrasă în mod sintetic din obiectivele curriculare, care vor fi urmărite prin activitățile de formare-evaluare.
2. Cadrul normativ unic, stabilit prin norme, principii, criterii, indicatori și descriptori de performanță, care trebuie să fie unul transparent, cunoscut și respectat de toți cei implicați în evaluare: factori de decizie, profesori, elevi și chiar părinți.

Integrarea celor două tipuri de evaluare urmează să se producă pe tot parcursul procesului de predare-învățare, prin raportarea rezultatelor evaluării formative, fără note, la criteriile evaluării normative, acestea fiind cunoscute de elevi, stimulînd învățarea și motivînd nevoia de formare pînă la nivelul de corespundere cu norma, cu standardele educaționale. În cadrul modelului integrat de evaluare vor fi notate doar evaluările normative, atunci cînd profesorul va considera că o competență este deja stabilizată și o poate supune evaluării. În felul acesta, va dispărea stresul de fiecare zi atît din partea elevilor (că nu știu încă să răspundă solicitărilor) cît și din partea profesorilor (că nu au încă pentru ce da note), iar cele două evaluări vor fuziona și vor lucra în aceeași direcție, condiționîndu-se și influențîndu-se reciproc, urmărind același scop: creșterea nivelului de competențe și, implicit, de performanțe ale elevilor. La sfîrșitul fiecărei serii de lecții (egală cu o perioadă de formare a unei competențe) profesorul va organiza evaluări secvențiale, cu caracter normativ, prin care va verifica nivelul de competență atins, făcînd referință la aceleași

criterii ale evaluării normative, stabilind, prin calificative sau note, nivelul de performanță la care au ajuns elevii în perioada respectivă de formare. Astfel, modelul integrat de evaluare a rezultatelor școlare din perspectiva competențelor va conduce nu numai la integrarea cu adevărat a evaluării în procesul educațional, cum o cere spiritul reformei, ci și la creșterea rolului și a ponderii evaluării formative, la instituționalizarea acesteia în vederea luării în considerare, pe viitor, a rezultatelor evaluării formative la evaluarea finală, de certificare.

Imaginea grafică a unei evaluări integrate (în sine și în proces) a rezultatelor școlare în termeni de competențe ar putea fi reprezentată astfel:



zona hașurată desemnând obiectul comun al celor două tipuri de evaluare – competențele – și cadrul normativ unic, la care se raportează ambele evaluări și, implicit, toți actorii evaluării.

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

1. În primul rând, pentru că evaluarea didactică, așa cum au demonstrat-o cercetările cele mai recente din domeniul docimologiei, trebuie să se axeze pe rezultatele învățării și să vizeze finalitățile educaționale (nu obiectivele care sînt doar niște intenții pedagogice) asumate la nivel de politică educațională și realizate în toate stadiile procesului de predare învățare (context – intrare – proces – produs). Pe scurt, evaluarea trebuie să verifice gradul/nivelul de realizare a activității de formare/dezvoltare a personalității elevului (= competențele formate pe parcursul învățării), prin raportarea acestora la anumite norme/criterii de apreciere, plecînd de la indicatori de rezultate obiectivi.
2. În al doilea rând, se pare că strategia de evaluare prin obiective a condus activitatea de predare-învățare-evaluare într-un cerc închis: la predare se urmăresc niște obiective pedagogice, adeseori ne semnificative pentru elevi și pentru societate, iar la evaluare se verifică dacă aceleași obiective au fost atinse, fără a se analiza care sînt rezultatele efective ale procesului educațional, cît de productive, relevante și semnificative sînt ele pentru toți cei implicați în proces.

3. În al treilea rând, obiectivele sînt ale profesorului, nu și ale elevului, ceea ce nu cadrează cu un învățămînt formativ, centrat pe elev, pe nevoile de formare ale acestuia. De fapt, cu ce se alege elevul din toți anii de școlaritate? Adevărul este că elevii ies din școală fără a ști să se servească de ceea ce au învățat, adică nu posedă abilitățile necesare de integrare a cunoștințelor și capacităților formate în situații reale de viață. În acest context, abordarea unei pedagogii fundamentate pe formarea/evaluarea competențelor reprezintă o soluție viabilă, racordată la cerințele unui învățămînt formativ, la interesele elevului și ale societății. Or, dacă este adevărat că școala pregătește tinerii pentru viață, pentru inserția lor socială, atunci ar trebui să-i și formeze în acest scop și să le dea, prin intermediul curriculumurilor disciplinare, competențele necesare în viața de adult.

De remarcat, astăzi cele mai avansate sisteme educaționale din Europa (Franța, Belgia, Olanda ș.a.) au adoptat deja un învățămînt bazat pe competențe, atît la nivelul predării/învățării cît și la cel al evaluării. Altfel spus, pedagogia prin obiective cedează locul unei pedagogii mai pragmatice, mai funcționale, orientate spre finalități concrete, care vizează, în primul rând, formarea/evaluarea competențelor școlare. De altfel, însuși B.S. Bloom, părintele pedagogiei prin obiective, recunoscînd, la un moment dat, justetea celor mai multe dintre criticile aduse acesteia, cum ar fi atomizarea curriculumului, mulțimea de obiective, lipsa de semnificație a acestora pentru elev, finalități neclare ș. a., a propus reorientarea educației spre finalități mai concrete, mai pragmatice, prin “transformarea intențiilor pedagogice în obiective de competențe”.

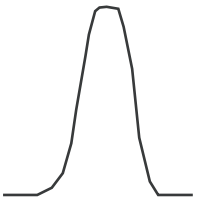
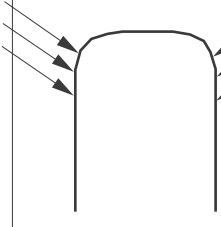
Avantajele care se prefigurează în urma trecerii de la evaluarea sumativă/finală în bază de obiective la evaluarea normativă/criterială în bază de competențe proiectate a fi formate prin curriculumul școlar pe parcursul unui ciclu de învățare ar fi următoarele:

- redefinirea obiectului evaluării în termeni de finalități educaționale, exprimate în competențe necesare și utile elevului, în scopul determinării rezultatelor obținute prin procesul educațional;
- dezvoltarea curriculumului pe linia esențializării componentei obiective și a concretizării acestora în finalitățile educaționale, exprimate în termeni de competențe;
- reactivarea învățămîntului diferențiat și centrarea activităților de predare-învățare-evaluare pe finalități concrete ale educației, pe asigurarea succesului școlar pentru toți;
- integrarea celor două tipuri de evaluare, în sine și în proces, și punerea evaluării în serviciul formării personalității elevului, în scopul

- urmărirea progresului școlar pe tot parcursul învățării;
- transparența actului evaluativ, prin elaborarea unui cadru normativ (criterii de evaluare, indicatori/descriptori de performanță) cunoscut și aplicat de toți;

- asigurarea caracterului funcțional al învățămîntului, prin deschiderea acestuia spre necesitățile de formare ale elevului și spre cerințele vieții.

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

Învățămînt bazat pe obiective	Evaluarea în baza obiectivelor	Lista obiectivelor	Învățămînt bazat pe competențe	Evaluarea în baza competențelor	Lista competențelor
Activități identice de învățare	Norma 		Activități diferențiate de învățare	Norma 	Activități de evaluare formativă, informativă, coevaluare, autoevaluare
Rezultate diferențiate, în care norma este o excepție			Rezultate identice sau aproape identice conforme cu norma		

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

Din contra, în cazul adoptării unui învățămînt fundamentat pe competențe, abordarea pedagogică se axează pe activități diferențiate de învățare/formare și vizează stăpînirea de către fiecare elev a competențelor de bază proiectate prin curriculumul disciplinar, aceasta conducînd la sporirea eficienței demersului educațional, la creșterea nivelului de reușită individuală, la diminuarea ratei eșecului școlar și, în consecință, la obținerea unor rezultate identice sau aproape identice în ceea ce privește norma de atins.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Concepția evaluării rezultatelor școlare în învățămîntul preuniversitar*. (Proiect) Coord. Vl. Pâslaru.
2. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera, Chișinău, 2002.
3. Cucoș, C.; Cristea, S., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1998.
4. Landsheere, G., *Evaluarea continuă a elevilor și examenalele*. Manual de docimologie, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
5. Meyer, G., *De ce și cum evaluăm*, Editura Polirom, Iași, 2000.
6. Minder, M., *Didactica funcțională*, Editura Cartier, Chișinău, 2003.
7. Pâslaru, Vl., *Principiul pozitiv al educației*, Editura Civitas, Chișinău, 2003.
8. Raynal, F.; Rieunier, A., *Pedagogie: dictionnaire des concepts cles*, Paris, E. S. F., 1997.
9. Radu, I. T., *Evaluarea în procesul didactic*, București, 2002.
10. Stoica, A.; Musteață, S., *Evaluarea rezultatelor școlare*, TimCim, 1997.
11. Voiculescu, E., *Factorii subiectivi ai evaluării școlare*, Editura Aramis, București, 2001.
12. Vogler, J., *Evaluarea în învățămîntul preuniversitar*, Editura Polirom, Iași, 2000.

Recenzenți:

dr. în psihologie A. BOLBOCEANU
dr. în pedagogie V. GORAȘ-POSTICĂ

Integrarea funcțională a emisferelor creierului și activitatea de învățare

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

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

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

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

Desen liniar, Geometrie, Geografie, Biologie (de exemplu: aplicații cu hărți geografice și topografice, proiectarea planurilor și terenurilor etc.).

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

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

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

Din cele menționate se observă importanța mișcărilor mîinii în timpul explicării materialului la lecție. Educatorii și învățătorii care la orele de citire în instituțiile preșcolare sau în școala primară practică sistematic cititul verbal, însoțit de urmărirea cuvintelor

cu degetul arătător al mâinii drepte, obțin rezultate mai bune decât acei care nu acordă respectivului procedeu atenția necesară sau îl ignorează.

Conform teoriei comunicative a vorbirii, pe parcursul antropogenezei, dezvoltarea mâinii ca organ de vorbire gesticulată, prin manipulațiile ei complicate, a contribuit la generarea unor funcții deosebite ale emisferei stângi a creierului. Potrivit ipotezei lui D. Kimura (1998), rolul hotărâtor în dezvoltarea vorbirii la om aparține ne semnalelor sonore, ci gesturilor expresive ale mâinilor. De aici rezultă semnificația gesturilor și a manipulațiilor motore ale mâinii profesorului, mai ales la lecțiile de muzică, științe ale naturii, geografie, matematică, literatură etc. Profesorii cu experiență deseori susțin: “Îmi vine mai ușor să demonstrez teorema la geometrie arătând laturile triunghiului cu degetul, și nu cu arătătorul”; “Elevii se orientează mai rapid pe hartă, găsind și urmărind elementele geografice cu degetul, și nu cu arătătorul”.

Cercetările științifice recente în domeniul specificului interacțiunii dintre ambele emisfere în procesul activității creatoare au trezit un interes deosebit în studierea particularităților de organizare a emisferelor la oamenii de creație. Astfel, s-a constatat că la pictori și muzicieni, fiecare emisferă (inclusiv cea stângă) formează structuri, forme și modalități necesare creației artistice. De aceea, în caz de afectare a uneia dintre emisfere, cealaltă păstrează atât capacitățile artistice înăscute cât și cele căpătate, bazate pe interacțiunea dintre emisfere.

Dacă la oamenii obișnuiți este specifică literalizarea mai strictă a funcțiilor, atunci la oamenii de creație se observă interferența funcțiilor celor două emisfere. De aici apare necesitatea integrării în procesul de instruire și educație a disciplinelor din aria curriculară “Științe exacte și ale naturii” (*Matematica, Fizica, Literatura, Biologia*) cu *Educația muzicală, Educația artistico-plastică, Educația tehnologică, Coregrafia*.

Așadar, cu toate deosebirile funcționale între cele două emisfere, mulțimea de fibre nervoase asigură și unitatea lor funcțională, ceea ce determină conștiința omului. Interacțiunea dintre emisfere este mai importantă decât acțiunea lor izolată. Acest fapt pune în fața învățământului probleme legate de stabilirea unor forme, metode, tehnologii de instruire și educație, care ar putea stimula funcția integrată a emisferelor mari la copii. Deocamdată însă nu s-a reușit asigurarea unui

echilibru funcțional al emisferelor, fapt dictat de două probleme.

În primul rând, nu se cunosc metode simple și adecvate de psihodiagnoză, care ar determina ușor și rapid tipul de dominantă emisferico-funcțională la copii. Profesorii nu pot preciza întotdeauna potențialul didactic al acestora.

În al doilea rând, se solicită efort și mari cheltuieli pentru a perfecționa manualele, curriculumurile, literatura metodică în vederea asigurării reglării relațiilor dominante între emisfere. În general, în școlile din Moldova, precum și în cele din tot spațiul postsocietice, învățământul tradițional se bazează pe operațiuni legate de emisfera stângă. Dar, aplicarea sistematică a metodelor participative și interactive ar fi una din căile restructurării muncii atât a elevilor cât și a profesorilor. Folosirea optimă a posibilităților funcționale dintre cele două emisfere constituie garanția asigurării la elevi a unei gândiri analitico-sintetice, spre care ne orientează implementarea curriculumului.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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

Veaceslav PULBERE,
Universitatea de Stat “Alecu Russo” din Bălți



Daniela JEDER

Universitatea "Ștefan cel Mare", Suceava

Niveluri ale moralității și educației morale

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

măsură și într-un fel oarecare, să nu fie utilizabil în educație ca mijloc de influențare.”³

Sîntem de părere că, alături de acestea, predispozițiile spre milă, compasiune, iubire, simpatie, altruism etc. reprezintă centrul de interes al activității educatorilor în configurarea imaginii morale a personalității, accentul căzînd pe încurajare, susținere, deschidere, dezvoltare etc.; la polul opus, dar la fel de semnificativă, este preocuparea pentru temperarea, anihilarea și dominarea pulsionilor, pornirilor egoiste, agresive, care ar putea declanșa comportamente ce nu concordă cu cerințele moralei.

Considerăm că la acest nivel, educația morală se preocupă, pe de o parte, de asigurarea armoniei interne a ființei, ceea ce presupune o bună cunoaștere a subiecților asupra cărora se exercită actul formativ, implicînd și o preocupare aparte pentru inițierea lor în actul autocunoașterii. Pe de altă parte, educația se centrează pe valorificarea elementelor „inframorale”, a „simțului” moral, în scopul dezvoltării umanului din om.

2. Nivelul regulilor morale – se centrează pe stabilirea regulilor morale și exersarea lor; pe stimularea motivației pentru aplicarea acestora.

La nivelul respectiv copilul vine în contact în mod sistematic cu reguli și norme morale pe care adultul i le prezintă și i le explică⁴, formîndu-și astfel componenta cognitivă a moralității. Alături de aceasta se structurează dimensiunea afectivă „prin care situația dată în raport cu normele prezentate este considerată ca dezirabilă sau ca reprobabilă – și dimensiunea normativă (volitivă) prin care se pretinde ca situațiile sau acțiunile considerate rele să fie combătute, iar cele considerate bune să fie sprijinite.”⁵ Este nivelul fundamentat pe instruire teoretică și influențare a comportamentului moral prin sfaturi, îndemnuri, exemple și explicații care punctează criteriile și motivațiile ce stau la baza evaluării comportamentelor; de altfel, Durkheim consideră că “a preda morala nu înseamnă a o predica, nici a o insufla, ci a o explica.”⁶ Dar, simpla explicare nu este suficientă, copiii trebuie convinși de importanța respectării acestor reguli.

Acum educatorul trebuie să-și concentreze atenția asupra modului în care formulează cerințele, explică

necesitatea respectării regulilor, dar și asupra modului în care se aplică acestea în practică. La nivelul dat, acțiunea educativă se derulează dinspre conduită spre conștiință – se formează deprinderile morale care, așa după cum afirmă Ștefan Bîrsănescu, vor conduce copilul „de la o viață dominată de instincte și impulsuri, la o viață dominată de idei și rațiune”⁷, trecîndu-se deci la niveluri superioare ale moralității.

3. Nivelul orientării spre reciprocitate. Raportul eului cu altul este fundamental pentru acest nivel al educației morale: dacă “etica și morala nu se concep fără responsabilitate, înseamnă că nici responsabilitatea nu există fără relația eu-altul (alții, ceilalți). Cum omul nu poate fi conceput, decît în mod arbitrar, în afara relației cu altul (alții, ceilalți), înseamnă că el nu poate fi a-responsabil.”⁸ Pentru că “acceptarea necondiționată a altuia, a ceea ce este el cu adevărat, devine mecanismul evoluției subiectului care se educă”⁹ și care face trecerea către niveluri morale superioare, educația morală trebuie să intervină în scopul fundamentării, consolidării și valorificării raporturilor eu-altul.

Deschiderea spre altul este un câștig pe terenul moralității și marchează un moment în drumul maturizării morale. Depășind stadiul egocentric, copilul se orientează spre ceilalți, adoptînd un comportament de reciprocitate; la acest nivel, se înregistrează un salt remarcabil de la cunoașterea de sine la cunoașterea celuilalt, ordinea fiind întotdeauna următoarea: cunoscîndu-te, poți cunoaște; de aceea “privirea în sine nu este un act egoist, ci baza deschiderii spre altul, a comprehensiunii altuia; efortul lui empatic vizează lumea privată a subiectului, simțirea acesteia așa cum însuși subiectul o simte.”¹⁰

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

³ *idem*, pp.89-90.

⁴ se știe că explicațiile realizate pe un ton neutru fac ca acestea să fie ignorate; deci este indicată o anume intensitate afectivă în prezentarea și explicarea regulilor morale pentru a declanșa forța motivațională care să le susțină aplicarea.

⁵ Herseni, T., *Sociologie și etică*, Editura Științifică, București, 1968, p. 72.

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

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

⁸ Grigoraș, I., *Responsabilitatea morală*, în *Secolul XXI, Umanism și educație*, Universitatea “Ștefan cel Mare”, Suceava, 2004, p.59.

⁹ Păun, E., coord, *Paradigma educațional-umanistă*, în *Contextul postmodernității*, Editura Polirom, Iași, 2003, p. 41.

¹⁰ *ibidem*.

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

În 1980, Robert Selman propune o structură pe 5 niveluri a *preluării perspectivei*, structură la care apelează pentru analiză și Jürgen Habermas în lucrarea *Conștiință morală și acțiune comunicativă*, găsină în aceasta “cheia pentru întemeierea stadiilor morale”.¹¹

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

A-i învăța pe ceilalți cum să fie morali înseamnă a-i învăța cum să stăpânească standardele etice, ceea ce include și dezvoltarea abilităților de preluare a perspectivei altor persoane, grupuri etc., iar pentru a ajunge la nivelurile înalte ale preluării perspectivei trebuie facilitate “expuneri” și relaționări cu persoane care se situează, la rândul lor, la niveluri înalte. Astfel, experiențele vieții reale cu asemenea persoane îi învață cum să-și regleze atitudinile față de propriul eu și cum să se integreze stilului preluării perspectivei.

Credem că la acest nivel al educației morale accentul cade pe câteva elemente fundamentale care trebuie formate și dezvoltate: *empatia* – (identificarea cu sentimentele, motivele altei persoane), *compasiunea* – (conștientizarea profundă a suferinței celui alt, cuplată cu dorința de a-l elibera de această suferință), *altruismul* – (comportament realizat în beneficiul altuia cu sacrificiu de sine și fără așteptarea unei recompense), toate acestea conducând către *responsabilitate*.

4. Nivelul educației morale propriu-zise. Profesorul Bîrsănescu constată că “din scopul multiplu al educației, educația morală are menirea să împlinească pe cel mai însemnat și mai greu: caracterul moral sau șlefuirea omului, pentru a fi pus în condiția de a servi valoarea binelui”.¹² Bineînțeles, toate celelalte niveluri ale educației contribuie la interiorizarea normelor, principiilor, valorilor morale, la structurarea caracterului, însă e nevoie de o treaptă a educației morale care să privească exact această dimensiune tocmai din

considerentul că reprezintă una dintre finalitățile grăitoare la care se raportează cele mai exigente evaluări.

Caracterul reiese din interacțiunile elevului/individului cu mediul, din care acesta își construiește propriul eu. Nu există nici un model sau formulă pentru “construirea” caracterului. Se crede că un set de experiențe specifice nu conduce la un caracter puternic sau bun. Școlile contribuie la formarea dimensiunii morale a caracterului în măsura în care constituie medii ce determină dezvoltarea socială și emoțională și în general medii morale în care elevii sînt tratați cinstit și cu respect.

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

De cele mai multe ori se subestimează importanța verificării pertinentei propriilor decizii morale, considerînd că buna intenție suplinește valoarea unui act. Așadar, cei educați trebuie inițiați în identificarea stării de eșec, precum și în arta căutării celor mai bune soluții, conform ideii lui D. D. Roșca – omul „are conștiința că-i lipsește ceva, pentru ca să caute a depăși starea de fapt”¹³ sau ideii emise de M. Devero: „Dacă ceva nu merge, este dovada că trebuie făcut altceva”¹⁴. Trebuie făcut ceva mai bine, credem noi, „or, cînd spui «mai bine», spui valoare”¹⁵, ceea ce presupune mult discernămint, precum și disciplină interioară, capacitate de înțelegere, evocare, deliberare, decizie asupra actelor comportamentale. În sens pedagogic, la acest nivel al educației morale ar trebui să se învețe cum să se construiască strategii de perfecționare continuă a vieții.

Considerăm că educația este răspunzătoare de modul în care subiecților morali li se dezvoltă capacitatea de a soluționa situații-problemă de natură morală, sprijinindu-se pe pluralismul de idei, capacitatea de a găsi rapid soluții de rezervă care să aibă la bază regula „celui mai mic rău posibil”, de a forma deprinderea de analiză critică a propriilor acte în scopul perfecționării și accederii spre nivelul desăvîșirii morale. De altfel, selectarea comportamentelor necesare în cazul unor situații de conflict (norme conflictuale) trebuie să fie corelate cu cele mai înalte valori morale. O permanentă

¹¹ Habermas, J., *Conștiință morală și acțiune comunicativă*, Editura ALL, București, 2000, p. 132.

¹² Bîrsănescu, Șt., *Curs de pedagogie generală*, Universitatea Iași, 1933-1935, p. 426.

¹³ Roșca, D.D., *Existența tragică*, Editura Științifică, București, 1968, p. 184.

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

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

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

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

6. Nivelul aspirației morale presupune aderarea la un sistem de norme și valori morale înalte ce reprezintă punctul de referință al vieții, în acest sens creîndu-se modele funcționale care să stimuleze și să permită perfecționarea morală exprimată prin ieșire din inerție, autodeterminare morală, autogestiune a valorilor etc.

Finalitatea spre care tinde subiectul moral presupune dobîndirea independenței, a stilului propriu de acțiune, autonomie axiologică – elemente care-i oferă acestuia împlinire de sine. Aspirațiile sînt cele care mobilizează întreaga ființă către niveluri superioare, imprimînd o evoluție către plenitudinea vieții, “sînt proiectări ale dorințelor, intereselor, sînt structuri motivaționale legate de nivelul ideal de performanță, de autorealizare. (...) ele fac parte din eul ideal, modelul sau acceptorul acțiunii”.¹⁹ Grăitor, în acest sens, este Kant care subliniază importanța aspirațiilor înalte în procesul formativ: “Copiii nu trebuie crescuți după starea de față a neamului omenesc, ci după o stare mai bună, posibilă în viitor, adică a idealurilor omenirii și a întregii sale meniri.”²⁰ iar pentru anticiparea acestora este indicat un exercițiu al năzuințelor și dorințelor, al activării unor niveluri superioare ale aspirațiilor morale.

Trecerea de la măruntele desăvîrșiri individuale la

împlinirea “marii desăvîrșiri” morale care înobilează existența prin descoperirea umanului din sine, își găsește forța în “credința (...) că, în orice om – ființă rațională –, există potențialitatea de a descoperi și de a crește acel conținut care-i conferă superioritate, *exceleță* în ordinea moralității.”²¹ De altfel, “succesul dacă nu are și temei moral, este fragil, cedează dacă nu la prima, sigur după un număr de încercări”²², ceea ce demonstrează încă o dată că reperele morale sînt decisive pentru construirea unei personalități autentice.

Astfel, stabilirea unui nivel înalt al aspirațiilor morale este parte definitorie a strategiei de construire a idealului ca punct de referință pentru devenirea umană, act ce presupune implicare, participare, efort: „Idealul și datorile morale ce definesc moralicește atitudinea față de alții, responsabilitatea și judecățile apreciative sînt principalele caracteristici care denotă că, în procesul autodeterminării morale, omul se conduce și autoconstruiește ca valoare, în timp ce în procesul determinării el este mai mult un produs”,²³ ca aspirant la desăvîrșire, subiectul uman își perfecționează continuu căile care îl propulsează spre nivelurile morale superioare, fiind inițiat în strategiile de angajare și implicare în alegerea, ordonarea și interiorizarea valorilor ce-l definesc ca personalitate morală.

Educația este răspunzătoare de modul în care actorii morali – formatori și formați – aspiră către eficiență în moralitate, ceea ce implică “voința (prin puterea ei de dominare a impulsurilor și de acumulare a reacțiilor atitudinale) și caracterul moral (prin orientarea și bogăția sa, prin generozitatea, optimismul și constanța atitudinilor)”.²⁴

Rezumînd, considerăm că acest nivel al educației se definește prin fermitatea convingerilor morale, dar mai ales prin capacitatea de opțiune morală și reflecție, orientată nu atît către un ideal prezent, ci către unul al viitorului, deschis ritmurilor accelerate ale schimbării. Dar această deschidere prospectivă presupune mai mult decît aspirație, presupune creativitate în plan moral.

7. Nivelul creativității morale. Educația însăși este un proces creativ, iar trecerea de la un nivel moral la altul presupune neapărat și creație; „educația morală se traduce în fermitatea cu care individul acționează, conform cu convingerile sale, manifestîndu-se ca agent istoric

¹⁶ Reboul, O., *op. cit.*, p. 1.

¹⁷ *Ibidem.*

¹⁸ Grigoraș, I., *Responsabilitatea morală*, în *Secolul XXI, Orizonturi umaniste*, Editura Universității Suceava, 2004.

¹⁹ Macavei, E., *Pedagogie, Teoria educației*, Editura Aramis, București, 2001, p. 256.

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

²¹ Cozma, C., *Introducere în aretologie. Mic tratat de etică*, Editura Univ. “Al. I. Cuza” Iași, 2001, p. 202.

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

²³ Grigoraș, I., *Personalitatea morală*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982, p.169.

²⁴ Călin, M., *Teoria și metateoria acțiunii educative*, Editura Aramis, București, 2003, p. 61.

ce-și asumă responsabilitatea – suportând și consecințele! – depășirii structurilor sociale și morale existente; acest al doilea element salvează viața morală de imobilism, plasând-o sub semnul creativității umane”²⁵ fără de care, credem, nu s-ar cunoaște evoluție.

Superioritatea nivelului se evidențiază prin forța de expresie a cugetului și acțiunii morale ca ceea ce este mai valoros și autentic uman. De altfel, Mihai Ralea consideră că “virtutea omului e prin excelență aceea de a crea”²⁶, iar Kant observa că omul se poate crea prin moralitate, înțelegând morală ca o formă de creație. Prin creativitate morală omul se poate autodepăși, în sensul desăvârșirii sale, subiectul moral devenind coautor al propriului profil spiritual și moral.

Educația pentru un nivel de succes în sfera morală, cum este cel al creativității morale, se centrează pe ideea că lumea trebuie în permanență regândită, reevaluată, reinterpretată, recontextualizată, ceea ce atrage nevoia de formare în spiritul originalității, al înnoirii și reinnoirii, al dorinței de perfecționare și de noutate, de implicare, interes pentru performanță, asumare a riscurilor, de anticipare a viitorului și de creare a noi reguli, norme și valori care să definească o autentică lume morală.

În concluzie, identificarea acestor niveluri ale educației morale este o încercare de a aduce noi elemente de sprijin în înțelegerea și desfășurarea activității formative, deosebit de complexă, oferind deschideri către noi discuții pe tema accederii spre desăvârșirea morală.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bîrsănescu, Șt., *Curs de pedagogie generală*, Universitatea “Al. I. Cuza”, Iași, 1933-1935.

2. Bîrsănescu, Șt., *Conceptul de pedagogie a culturii*, Forum, nr. 11, 1972.
3. Călin, M., *Teoria și metateoria acțiunii educative*, Editura Aramis, București, 2003.
4. Cozma, C., *Introducere în aretologie. Mic tratat de etică*, Editura Univ. “Al. I. Cuza”, Iași, 2001.
5. Durkheim, E., *L'éducation morale*, Alcan, Paris, 1925.
6. Găvănescul, I., *Texte pedagogice alese*, Editura Spiru Haret, Iași, 1995.
7. Grigoraș, I., *Responsabilitatea morală, în Secolul XXI, Umanism și educație*, Universitatea “Ștefan cel Mare”, Suceava, 2004.
8. Grigoraș, I., *Personalitatea morală*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982.
9. Habermas, J., *Conștiința morală și acțiune comunicativă*, Editura ALL, București, 2000.
10. Herseni, T., *Sociologie și etică*, Editura Științifică, București, 1968.
11. Kant, I., *Tratat de pedagogie. Religia în limitele rațiunii*, Editura Agora, Iași, 1992.
12. Macavei, E., *Pedagogie. Teoria educației*, Editura Aramis, București, 2001.
13. Maxim, T. S., *Conștiința morală*, Editura Junimea, Iași, 1999.
14. Neculau, A., *A trăi printre oameni*, Editura Junimea, Iași, 1987.
15. Ralea, M., *Explicarea omului, în Scrieri*, Vol I, Editura Minerva, București, 1972.
16. Reboul, O., *Les valeurs de l'éducation*, PUF, Paris, 1992.
17. Roșca, D.D., *Existența tragică*, Editura Științifică, București, 1968.

²⁵ Maxim, S., *Conștiința morală*, Editura Junimea, Iași, 1999, p. 188.

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



Valentina TOFAN

Liceul "V. Alecsandri", s. Mărculești

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

(Natalia Ghinzburg)

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

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

Contextul istoric al apariției democrației ne permite s-o definim ca pe un *înalt ideal uman*. Transpunerea ei în practică a generat însă de cele mai multe ori efecte adverse, manifestându-se în aspectele cele mai contradictorii. Astfel, în aceeași Atenă, sistemul democratic de guvernare l-a condamnat pe Socrate la moarte. Istoricul

Democrația în învățământ: esențe și modele de implementare

(experiențe realizate în cadrul
lecțiilor de literatură)

francez Robert Flaceliere apreciază democrația ateniană astfel: "...plină de prejudecăți și mercantilă, de drepturile politice ale cetățeanului nu se bucura decât o slabă minoritate din totalul populației..." (3).

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

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

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

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

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

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

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

Proiectarea laturii axiologice asupra educației este determinantă în cadrul procesului de democratizare a învățămîntului. “Problema esențială a reformei învăță-

mîntului este aceea a resurselor umane, ce trebuie privită numai prin perspectiva unor finalități întemeiate axiologic, valoric și rațional” (11).

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

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

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

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

Literatura reprezintă domeniul cel mai propice pentru realizarea educației democratice, deoarece interpretarea textelor duce în mod immanent la descătușarea și deșablonizarea gîndirii.

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

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

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

- crearea și exprimarea unei atitudini proprii față de cele citite;
- formarea și enunțarea propriilor convingeri în raport cu realitatea artistică zugrăvită în operă;
- extrapolarea realităților artistice la cele ale vieții;
- aprecierea critică a valorilor literare și artistice;
- interiorizarea conștientă a valorilor respective;
- re-crearea operei literare cu accente pe valorile aderente.

Aceste obiective vizează receptarea și asimilarea mesajului operei literare prin filiera sufletului fiecărui elev, care va culege nu numai o sumă de postulate (enunțate deseori *a priori* de către profesor), dar și deprinderi de studiere a textului, ce-i vor permite să realizeze mereu descoperiri artistice. Elevul urmează a fi obișnuit să simtă imaginea artistică, să gândească asupra semnificației ei, s-o descifreze și, descifrînd-o,

s-o simtă mai intens și mai profund. Aceste lucruri implică o imensă responsabilitate a pedagogului în procesul de sensibilizare și suscitare a gândirii elevilor.

Educația atitudinală solicită, în primul rînd, conștiința, formarea anumitor convingeri, interiorizarea conștientă a unor mesaje sau adevăruri, deoarece “viața afectivă și viața cognitivă sînt inseparabile, deși distincte. Ele sînt importante, pentru că orice schimb cu mediul presupune, în același timp, o structurare și o valorizare” (16).

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

Ce este literatura	Ce reprezintă literatura	Scopul reprezentării
Artă	Frumosul artistic, esteticul	Educarea prin intermediul sentimentului
Realitate socială	Relațiile dintre oameni la diferite trepte de dezvoltare a societății	Educarea calităților morale necesare în relațiile sociale
Istorie	Trecutul	Educarea sentimentului patriotic
Filozofie (cunoaștere)	Cunoaștere	Înțelegerea profundă a vieții

Schema demonstrează pregnant nu numai interferențele etico-estetice, ci indică și asupra faptului că literatura, ca formă a conștiinței artistice, include aspecte ale existenței, reflectate conform legilor artei. Frumosul estetic și artistic constituie aria literaturii artistice. Prin urmare, ea reprezintă însăși viața cu toate preocupările omului. Rubrica a treia cuprinde tocmai motivațiile pentru care literatura este disciplină de studiu.

Reperetele metodologice ale receptării acestei discipline trebuie, de asemenea, să fie pe potrivă. Constantin Parfene în cartea “Literatura în școală” stipulează condițiile realizării orelor active (rezumate din lucrările recente ale pedagogiei), pe care le reproducem aici:

- angajarea în procesul învățării a nivelurilor superioare ale gândirii: analiza, sinteza, inducția, deducția, comparația, asocierea, aprecierea, critica, motivația;
- antrenarea elevului în propria instruire, aplicînd tehnici de învățare adecvate obiectului;
- realizarea relației de cooperare dintre elev și profesor;
- realizarea conexiunii inverse pe tot parcursul învățării;
- tratarea diferențiată a elevilor, pentru asigurarea progresului fiecăruia în raport cu posibilitățile sale;
- controlul capacităților prealabile de învățare (17).

Realizarea acestor deziderate ține de alegerea metodelor de receptare, în funcție de faptul că orice operă literară este unică în felul ei, deci nu putem aplica același arsenal de metode pentru diferite texte literare. Adoptarea unor sau altor metode ține de personalitatea profesorului, de gradul profunzimii cu care interpretează el însuși opera, apoi și de preferințele sale artistice. Opțiunea metodică a profesorului depinde și de potențialul intelectual al clasei. De aceea, în orice situație concretă de predare a unei opere literare se produce, de fapt o re-creare și o re-valorificare irepetabilă a ei, prin aceasta manifestîndu-se însăși esența operei de artă. Este deci un nonsens promovarea unor rețete sau a unor metode cadru statice de abordare a textelor literare.

În cazul lecțiilor de literatură obiectivele învățămîntului formativ, deci democratic, se regăsesc în noile principii de bază ale analizei operei literare: principiul participării active a elevului la analiză și principiul analizei simultane dintre conținut și formă. Activitățile didactice desfășurate conform acestor principii conferă orelor de literatură o atmosferă lucrativă, unde fiecare elev are posibilitatea de a participa nemijlocit la investigațiile preconizate de profesor. În felul acesta se creează condiții pentru facilitarea emiterii unor raționamente juste asupra conținutului de idei, mărindu-se gradul de emotivitate al receptării.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Trăsăturile caracteristice ale lui Tudor Șoimaru:

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

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

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

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

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

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

Adoptarea anumitor tehnici didactice în cadrul lecțiilor de literatură are menirea de a organiza receptarea frumosului artistic al operei, a sensibiliza elevii asupra mesajului estetic, prin intermediul căruia se realizează mesajul educativ, a pune în valoare potențele învățării. Sarcina acestor metode este de a elucidă semnificațiile profunde ale operelor literare, care, în esență, nu sînt

altceva decît niște opțiuni axiologice, or, între obiectivele pedagogiei contemporane, după cum am mai menționat, primul îl deține formarea atitudinilor și a capacităților intelectuale, a spiritului creator și critic al copilului.

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

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

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

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

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

Astfel, operele elaborate de elevi trebuie apreciate conform criteriului axiologic, chiar dacă anumiți itemi ai mecanismelor de evaluare disciplinară nu sînt realizați la modul ideal. În acest caz, originalitatea și capacitatea de realizare personală a subiectelor trebuie să reprezinte

criteriul esențial al evaluării, pentru că denotă cu certitudine producerea a ceea ce numim educație, așa cum este ea preconizată în documentele oficiale ale învățămîntului din Republica Moldova și anume avînd la bază “principiul constitutiv al învățămîntului formativ-productiv care guvernează astăzi sistemele de învățămînt din cele mai multe țări ale lumii – principiul libertății... care presupune formarea capacităților de personalitate, acordînd individului capacitatea generală

- de a achiziționa valori;
- de a face opțiuni pentru anumite valori;
- de a produce valori;
- de a se conștientiza pe sine ca valoare netrecătoare” (25).

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

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

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

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

abnegația vor învinge lăcomia grosolană de astăzi”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- III.** Redactați un eseu structurat în baza romanului lui Liviu Rebreanu ”Pădurea spînzuraților” cu următoarea temă: Apostol Bologna – Avatarurile unei conștiințe.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“Jack London este unul dintre cei mai cunoscuți scriitori americani. El a îmbogățit literatura cu opere ce ne impresionează prin conținutul lor interesant, arătîndu-ne concepțiile sale despre viață, despre existența a tot ce ne înconjoară. Din concepția lui J. London desprindem idei ce ne demonstrează că viața este un dar divin și frumos. Aname frumosul înfruntă lăcomia grosolană din toate timpurile. În baza acestei afirmații a lui J. London se formează și păreri noastre despre existență și tot ce ne înconjoară. Caracterul generos și superioritatea omului vor ajuta mult la

construirea unui viitor luminat. Fiecare om trebuie să dea dovadă de abnegație și devotament, căci anume noi, oamenii, sîntem stăpîni pe viitorul și pe viața noastră. Prin îmbogățirea spiritului cu idei și sentimente frumoase, putem reda și arăta frumosul.

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

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

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

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

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

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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



Gabriel **ALBU**

Universitatea Petrol Gaze, Ploiești

La prima vedere, ar putea părea ciudată, dacă nu (chiar) stranie, încercarea de a lega educația de problema morții și moartea de problema educației. Ca și cum am fi epuizat toate posibilitățile și ipotezele privind înțelegerea/deslușirea educației; nu ne-ar mai fi rămas, parcă, decât această extremă abordare. Mai direct spus, ar putea părea scandalos, dacă nu chiar lipsit de orice interes.

Vrem lucruri concrete, utile, aplicabile în actul educativ cotidian, nu „filozofie”, de care – să recunoaștem – nu mai are (aproape) nimeni nevoie. A trecut vremea filozofiei, trăim timpuri pragmatice. Sîntem prea grăbiți pentru a mai avea răbdare să vedem/să aprofundăm relația dintre educație și moarte. Sau – în fond – ne speriem și atunci expediem problema morții în conul indiferenței și al superficialității în care a stat pînă acum și unde – în continuare – ne dorim să stea.

Recunoaștem că o atare analiză ar putea șoca, deranja sau agresa simțul comun, învelișul psihic autoprotector, prejudecățile și obișnuințele legate de înțelegerea și cercetarea fenomenului educativ. Totodată, ea ar putea să sîrmească mințile (mai) curioase, (mai) relaxate conceptual și (mai) curajoase; mai mult, le-ar putea stimula spiritul critic, constructiv.

Pe cît par de opuse, s-ar putea totuși ca, privind mai deschis și mai onest lucrurile, actul educativ să-și dezvăluie sensuri noi, neașteptate dacă încercăm să îndepărtăm/să înlăturăm paravanele (afective și mentale)

Educația și conștiința morții

dintre educație și moarte. S-ar putea ca problema morții să nu fie atît de îndepărtată de problema educației, pe cît ar putea părea de străină problema educației în dezvăluirea semnificației morții.

Neîndoielnic, educația este un fenomen al vieții (umane). Dar viața și moartea sînt – o vrem sau nu – strîns legate. „Nimic nu este mai legat de viață ca moartea”, ne amintește M. Tarangul (1997, p. 103).

Cei mai mulți dintre filozofii, gînditorii, scriitorii celebri vorbesc despre unitatea dintre viață și moarte. Între ele nu există o barieră fixă (Biberi, 2000), așa cum s-ar putea crede. „De îndată ce omul se naște – arăta von Tepl (1997) – a și încheiat tîrgul care-l face să moară. Sfirșitul este fratele începutului. Cel care este trimis este îndatorat să se întoarcă” (p. 58). Moartea lovește toate creaturile vii; ea va exista veșnic, atît cît va exista și viața. Mai mult, știm de la Socrate, că s-ar putea ca viața pe care o trăim să fie moartea, iar moartea să fie începutul adevăratei vieți. În sensul ei cel mai larg, moartea – scrie M. Heidegger (2003) – „este un fenomen al vieții”; ea „sălășluiește în om” (p. 330).

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

Sfirșitul timpului nostru vital reprezintă pentru fiecare dintre noi – scrie Jankelevitch (2000) – „sfirșitul timpurilor, tragedia metafizică prin excelență, tragedia de neconceput a anihilării noastre” (7, p. 23).

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

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

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

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

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

a) Atitudinea omului sănătos

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

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

simple cuvinte și „frămîntarea interioară un lux al oamenilor retrași în ei înșiși” (*ibidem*).

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

b) Atitudinea unui om bolnav sau trecut prin boală.

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

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

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

Iar Kierkegaard (1999) continuă: „oricît de vanitoși și de infatuați ar fi oamenii (sau tocmai de aceea, am spune noi – G.A.) ei nu au totuși cel mai adesea decît o idee infimă despre ei înșiși, adică nu au nici o idee despre ce înseamnă a fi spirit, adică absolutul care poate fi în om – ei sînt vanitoși și infatuați, doar comparîndu-se între ei” (p. 97). De aceea, „cînd un om (simplu – n.n.) pare să fie fericit, el își închipuie că este astfel, pe cînd contemplat în lumina adevărului, el este totuși nefericit și de cele mai multe ori nici nu își dorește să fie smuls din această eroare” (Kierkegaard, 1999, p. 97). Omul normal, obișnuit nu poate trăi decît mergînd alături de ceilalți, numai susținut de ceea ce L. Șestov (1993) numea „ordinea casnică și socială” (p. 128), supus conveniențelor și rutinei. Trăim în banalitate, în universul comun, socotit singurul adevărat, în cotidian. Majoritatea nu ajungem, de fapt, în întreaga noastră viață, în ce privește esențialul, mai departe decît eram în copilărie sau în tinerețe (Kierkegaard, 1999). În general, arată M. Heidegger, spațiul public nu trebuie deranjat; el trăiește astfel încît să nu fie tulburat de momentul morții. Și chiar dacă este, pentru fiecare dintre noi, în cel mai înalt grad probabil, acest moment nu este neapărat cert.

Cînd atingem momentul conștiinței morții atingem un prag al existenței. Este momentul cînd – subliniază G. Liiceanu – „ne dăm cu capul de pereții existenței noastre” (2002, p. 289). Conștiința morții ne smulge din universul comun, din toropeala propriei existente vegetative (Șestov, 1993). Nu mai privim lucrurile cu privirea obișnuită. Nu mai putem să le privim cu „primii ochi”. Se instalează o a doua privire. „Atît timp cît – scrie B. Fundoianu pe urmele lui Șestov – totul merge bine, cît cursul vieții se desfășoară normal, cu cît omul e înconjurat de certitudini, de speranță, de bunurile sale reale și imaginare, el nu dobîndește de fel *a doua pereche de ochi*” (1993). În fond, cînd căpătăm conștiința morții, în jurul nostru nu s-a schimbat nimic, nu s-a petrecut nimic esențial nou; ne-am schimbat noi înșine. Pînă acum, totul inspira încredere, totul părea firesc, normal, necesar, bine întocmit; simțeam pămîntul sub picioare, iar în jurul nostru o realitate certă; nu aveam nici îndoieli, nici întrebări răscolitoare; nimic altceva decît răspunsuri. Dar o dată cu înțelegerea morții, totul se schimbă, ca atins de o baghetă vrăjită. „Soluțiile, pacea, pămîntul de sub tălpi, conștiința dreptului și senzațiile de comodate, simplitate și claritate ce decurg din el – toate au dispărut”, precizează Șestov (1993, p. 96). Împrejurul nostru nu mai sînt decît întrebări și însoțitoarele lor eterne: neliniștea, îndoiala și spaima irațională, devastatoare, insurmontabilă (Șestov, 1993). După Gogol, alături de nebunie, doar moartea este în stare să

ne trezească din coșmarul existenței. În fața ei (precum Ivan Ilici, din celebra nuvelă a lui L. N. Tolstoi) ne putem da seama dacă și cît de folos am trăit. Ne-am mulțumit cu universul comun, comod și plăcut, mîndri de istețimea noastră și obsedați de agoniseală, cu convingerea că avem mereu dreptate. Am trăit convinși că putem fi fericiți numai posedînd puterea, cu nevoia omului comun de lăudăroșenie, de fanfaronadă (Șestov, 1993). Toată omenirea și tot ce face omul – crede von Tepl (1997) – „este numai vanitate” (p. 93). După el, lumea aceasta este pofta cărnii, lăcomia ochiului și trufia. „Pofta cărnii țintește la plăcere, pofta ochiului țintește la avuție, trufia să pună cinstea în jug. Avuția – scrie mai departe J. von Tepl, încă din 1400 – aduce cu ea lăcomia și pofta, plăcerea aduce necurăție și nerușinare, cinstea se preschimbă în poftă de mărire. Prin adunare de bunuri vin pofta și teama, după plăcere păcatul și răutatea, după cinstire vin negreșit veninul și deșertăciunea” (pp. 86-87). Ca oameni comuni, purtăm un jug cu care treptat ne obișnuim și pentru că ne-am obișnuit cu el, nu-l mai simțim.

Viața și relațiile cu ceilalți pierd suflul viu și spontan și rămîn la discreția formalismului, artificialității și inerției. Ne certăm pe nimicuri, pe lucruri și împrejurări stupide. Ne prefacem atît de bine și atît de mult încît ne este mai comod așa, decît să fim așa cum sîntem.

Conștiința morții ne smulge din acest preferat și fals mediu de viață; ea ne aduce în fața posibilității de a fi noi, eliberați de conveniențe. M. Heidegger (2003) scrie: „conștiința morții îi dezvăluie omului pierderea în impersonalitate și îl aduce în fața posibilității de a fi el însuși” (p. 353).

Însă, chiar dacă au fost sau au stat (de multe ori) față-n față cu moartea, nu toți oamenii capătă conștiința morții. Aceștia nu trec de la a ști la a înțelege moartea. Pentru ei, moartea nu trece – zicînd ca Vl. Jankelevitch (2000) – de la persoana a III-a (un obiect, un eveniment ca oricare altul, descris sau analizat medical, biologic, social, demografic) la persoana I (ca mister ce ne privește pe fiecare dintre noi în mod intim și în întregul nostru). Putem să fim de multe ori față-n față cu moartea și totuși să nu înțelegem nimic (pentru viață, în general, și pentru viața noastră, în particular). Fugim de ea și o acoperim mereu. Viața noastră rămîne o aglomerare de fapte și evenimente, dictate din exterior (obediță, conformism), sau interior (vanitate, prestigiu, orgoliu). Și atunci nu este cumplit să murim, cumplită este existența prostească, fără noimă (Șestov, 1993).

Dacă acceptăm, măcar în principiu, aceste premise, problema care se pune acum este ce facem, cum trăim mai departe “încărcați” cu înțelegerea/conștiința morții? Ce avem de făcut? Ce mai putem face?

Integrînd prezența și iminența morții, *viața este văzută în întregul ei*; avem perspectiva vieții noastre pînă la finalul ei. Înseamnă că nici prezentul, dar nici sfîrșitul

ei nu ne mai pot rămâne indiferente. Ne apropiem și mai mult viața, care capătă în cuprinderea noastră și cea de-a doua limită. Prin urmare, de-acum știm că există nu numai începutul, dar și sfârșitul (sfârșitul nostru ca ființă particulară, unică, ireversibilă). Și așa după cum viața ne învață cum să murim, tot astfel moartea ne învață cum să trăim. Conștiința morții ne poate smulge “gustul vieții și plăcerea fiecărei clipe” (von Tepl, p. 20) sau ni-l poate accentua; ne poate salva din viciul nostru suprem: *superficialitatea* (O. Wilde) sau ne poate afunda și mai mult în el. Ne putem împăuna în egoismul, ura și disprețul nostru pentru ceilalți sau ne putem învrednici la mai multă iubire, dăruire, înțelegere (a aproapelui). Putem reflecta mai mult la conștiința noastră clară și curată sau putem să respingem o asemenea reflecție. Ne aflăm într-o răscruce fundamentală din care fiecare ieșim după înțelepciunea și puterile noastre, după frica și slăbiciunile știute și neștiute. Confruntarea cu durerile și necazurile, cu pierderile succesive, cu conștiința propriei morți constituie o experiență (A. M. Constantin, 2003). Descoperim un sens sau avem mai clar sensul vieții noastre: ne îndreptăm fie spre pasivism, abandon, retragere, fie spre dorința cuceririi de sine, spre deschidere și implicare în lume. Puțini știm, de la început, că avem și un sfârșit și că el ocupă un loc esențial în petrecerea timpului nostru (Liiceanu, 2002). Conștiința morții – ca act suprem prin care ne aducem aminte de viață – ne dezvăluie că secretul oricărei reușite este legat de continuitatea și perseverența într-o constructivă direcție aleasă.

După P. L. Landsberg (1992) persoana umană nu este, în esența ei, o existență întru moarte (așa cum o considera filozoful de la Freiburg – 2003). Dimpotrivă, ca orice existență, “ea este orientată spre propria realizare și întru eternitate” (p. 39). Ea tinde spre perfecțiune, căci există în străfundul ființei sale un fapt și un act originar: *afirmarea sinelui*; este acea impulsie a persoanei umane “de a se realiza și de a se eterniza” (*ibidem*). Concis, P. L. Landsberg notează: “În cazul persoanei care se știe unică înțelnim afirmarea acestui element unic de realizat, afirmare care implică tendința de a depăși timpul” (p. 40).

Ceea ce susține ființa umană în afirmarea și dezvăluirea propriei unicități este nădejdea, o structură existențială (și morală) mult mai profundă decât o stare afectivă importantă, dar mai puțin consistentă, precum speranța.

Plecând de la Unamuno (*Viața lui Don Quijote și Sancho*), Landsberg, în concordanță cu ideea gânditorului spaniol, arată că “nădejdea constituie sensul vieții noastre și prelungeste afirmarea conținută în structura intimă a ființei în general” (1992, p.41). Ea este mult mai mult decât un simplu sentiment (este “o structură a ființei care transcende subiectul psihic” (*idem*, p. 41).

Chiar dacă ambele țin de viitor, nădejdea și speranța nu se identifică. Există “două feluri de viitor care țin de

două feluri de timp”, scrie autorul *Eseului despre experiența morții* (p. 42, s.a.). Pe de o parte, viitorul speranței este viitorul lumii în care așteptăm împlinirea a diferite evenimente. Pe de altă parte, viitorul nădejzii este însuși viitorul persoanei noastre, în care trebuie să ne împlinim. “Nădejdea – nuanțează Landsberg – este încredere ce tinde spre viitorul său, și răbdare în cadrul aceluiași act. Speranța își are rădăcina în nerăbdare, anticipându-și mereu viitorul și îndoindu-se mereu de sine. Nădejdea tinde, în principiu, către adevăr; speranța, în principiu, către iluzie. Speranța admite un timp care aparține lumii și hazardului, nădejdea constituie un alt timp, care aparține persoanei înseși și libertății.

Astfel, punctează autorul, nădejdea nu este nicidecum o lume nedeterminată a speranței, o tendință a sufletului către speranțe diferite” (1992, p. 42).

Aprofundînd distincția (dar și relația) dintre cele două momente ale sufletului nostru, Landsberg continuă: “Nădejdea tinde către actualizarea permanentă și progresivă a ființei umane. Speranța *anticipează* prin intermediul imaginației, nădejdea *crează* prin actualizare; speranța se îndoiește, nădejdea afirmă, dar afirmă printr-o mișcare creatoare a întregii noastre existențe” (*idem*, p. 42, s.a.).

În contextul dat, corelată cu problema morții, educația – ca efect mental, afectiv-motivațional, volitiv, atitudinal și comportamental al relației educator-discipol, profesor-elev – poate fi afectată, la diferite niveluri de profunzime, de următoarele conjuncturi posibile:

a) Legate de educator

Putem întâlni educatori cu sau fără conștiința morții. Unii nu știu decât ceea ce se știe dintotdeauna: că se moare. Alții au ajuns la conștiința morții; ei trăiesc deja cu înțelegerea și conștiința propriei lor limite absolute.

În relația educativă (ca și în viața cotidiană), educatorilor fără conștiința morții le scapă o semnificație esențială. Ei lucrează și se comportă în temeiul unei înțelegeri aproximative, fragile a sensului fundamental al vieții, al rostului ei ultim, al dăruirii noastre, înțelegere luată – în lipsa unui alt reper mai profund – drept completă, suficientă sieși.

Toate cerințele, aprecierile, exigențele și susținerile lor fluctuează și se contextualizează în funcție de starea lor subiectivă, de impresiile de moment, de justificările încropite pe moment, de interesele și oportunitățile momentului. Reperul rămâne *situația*, cu constrângerile ei, nu întregul vieții.

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

Înțelnim și educatori cu conștiința morții. Aceștia au trăit fatala clipă când în ei totul s-a schimbat; știu că, într-o bună zi, moartea vine și pentru ei, nu numai pentru

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

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

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

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

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

Există, cum am văzut, și educatori pentru care spaima morții este *suport*. Avînd conștiința morții, ei ajung să își dea seama:

- că nu putem face (și nu putem avea) tot ceea ce ne-am propus (și ceea ce ne-am promis);
- că viața fiind limitată, este înțelept și rațional să ne concentrăm pe ceea ce credem că merită făcut în acest limitat (și delimitat) interval de timp;
- că oricînd poate interveni sfîrșitul;
- că avînd „un început, un cuprins și o încheiere”,

și o încheiere (!), viața este un *întreg*, este o operă, edificatoare și exemplară prin ea însăși.

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

Avînd ca suport angoasa morții, educatorul:

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

b) *Legate de elev*

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

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

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

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

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

În concluzie:

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

În ultimă instanță, educația și autoeducația sînt probleme de stabilire și de realizare a obiectivelor pe termen scurt, mediu și lung. *Nu știm dacă avem datoria să-i conducem pe alții, dar este cert că avem datoria să ne conducem pe noi înșine*. Iar conștiința morții ne poate

ajuta să ne conturăm cât mai repede și cât mai clar obiectivele, să ni le rafinăm.

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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



Pavel CERBUȘĂ

Liceul Teoretic "Gaudeamus", mun. Chișinău

Argument

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

Ce este medierea?

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

Medierea semnifică putere, prosperitate și progres. De talentul și competențele pe care le posedă indivizii în arta comunicării, negocierii, medierii și compromisului depinde nivelul de înțelegere a mesajului, ca și succesul în general. Comunicarea ineficientă duce inevitabil la un rezultat negativ și la conflict. De aceea, fiecare individ este tentat să stăpînească arta comunicării, să folosească rațional

Organizarea medierii școlare pentru educația toleranței

secretele medierii și să identifice căile optime de soluționare a problemelor. Astfel, lumea poate deveni mai tolerantă și mai plină de farmec.

Șapte principii pentru o organizare reușită a medierii școlare:

- I. Medierea este o artă și trebuie învățată.
- II. Medierea este respectarea diferențelor datorită cărora lumea are sens.
- III. Medierea este înțelepciune și autoritate.
- IV. Medierea este o experiență orientată spre compromis și echilibru.
- V. Medierea este necesară tuturor pentru soluționarea conflictelor.
- VI. Medierea este o responsabilitate și un drept al fiecăruia.
- VII. Medierea este comunicare eficientă.

Cum poate fi organizată medierea în instituțiile de învățămînt?

Programul de mediere școlară este destinat pentru o perioadă mai îndelungată de timp (1,5-2 ani), avînd drept obiective:

- dezvoltarea competențelor de cooperare și mediere în procesul de rezolvare a conflictelor;
- analiza obstacolelor/barierelor care pot împiedica cooperarea și comunicarea eficientă;
- încurajarea demersurilor de autoafirmare a personalității și organizării autoconducerii școlare;
- educarea responsabilității, negocierii, compromisului și a toleranței.

În calitate de model de organizare a medierii școlare poate servi următorul tabel:

* Rubrică realizată cu sprijinul Guvernului SUA

Nr.	Etapele activităților	Termene	Organizarea procesului
I.	Organizarea medierii școlare: campania publicitară a programului selectarea mediatorilor instruirea mediatorilor evaluarea etapei	septembrie – decembrie	studierea obiectivelor programului orientarea spre succes
II.	Începutul activității programului de mediere școlară campania de mediere prima rundă de mediere instruirea altor mediatori în cascadă evaluarea etapei	ianuarie – mai	activități organizate de mediatori întâlniri săptămânale cu mediatorii
III.	Tabăra sau odihna de vară schimb de experiență aprecierea necesităților identificarea problemelor evaluarea etapei	iunie – august	analiza succeselor și a blocajelor
IV.	Dezvoltarea programului continuarea campaniei de mediere școlară a doua rundă de mediere elaborarea materialelor și diseminarea experienței evaluarea etapei și a programului	septembrie – decembrie	propuneri de îmbunătățire a procesului de organizare a medierii școlare

Foarte importantă este perioada de organizare a medierii școlare, de a cărei reușită depinde realizarea obiectivelor preconizate:

Campania publicitară

- realizarea unui stand informațional;
- prezentarea obiectivelor (în cadrul consiliilor profesoriale; ședințelor cu elevii și părinții; volante administrative etc.);
- instruirea generală a elevilor.

Selectarea mediatorilor

- adunări de clasă;
- parlamentul/senatul elevilor;
- delegarea responsabilităților;
- formarea grupurilor;
- chestionarea candidaților.

Instruirea mediatorilor selectați

- instruirea elevilor-mediatorii;
- implicarea profesorilor în cadrul unui training de formare;
- familiarizarea părinților cu obiectivele programului;
- întâlniri cu persoane-resursă etc.

Evaluarea etapei

- ședințe de evaluare;
- concurs „O soluție pentru prieteni”;
- masă rotundă „Rezultatele medierii școlare”;
- chestionare finală ș.a.

În instituțiile de învățământ procesul de mediere școlară poate fi organizat în mai multe runde:

Runda I – inițierea medierii

- comunicarea mesajului de introducere în arta medierii;
- explicarea esenței medierii, a rolului mediatorului;

- familiarizarea cu regulile ce trebuie respectate în cadrul medierii;
- pregătirea părților pentru mediere.

Runda a II-a – *relatările părților/identificarea problemelor*

- mediatorul propune părților să relateze pe rând împlinirea/conflictul;
- mediatorul rezumă, convingându-se că mesajul a fost înțeles corect;
- mediatorul clarifică esența conflictului.

Runda a III-a – *identificarea soluțiilor*

- părțile propun cât mai multe soluții pentru rezolvarea conflictului;
- alegerea soluțiilor acceptate de ambele părți;
- mediatorul ajută la identificarea momentelor de interes comun;
- mediatorul se asigură că soluțiile selectate sînt reale și înțelese de ambele părți.

Runda a IV-a – *încheierea medierii*

- dacă părțile au identificat soluțiile, mediatorul le înscrie în acordul de mediere și le aduce la cunoștința părților;
- dacă medierea a finalizat fără vreun rezultat, mediatorul rămîne imparțial și încheie procesul medierii, lăsînd la discreția părților să hotărască care este etapa următoare.

Runda a V-a – *munca post-mediere*

- mediatorul evaluează etapele și abilitățile de mediator;
- propunerea unor căi de îmbunătățire a procesului de mediere școlară.

Drept model de fișă de organizare a medierii școlare pot servi răspunsurile la următoarele întrebări:

I. Inițierea medierii

- Cum a fost amenajat locul desfășurării medierii școlare acceptat de ambele părți?
- Cum mă voi prezenta și voi comunica scopul medierii?
- Cum voi afla problemele părților implicate?
- Cum voi determina dacă părțile sînt de acord să negocieze?
- Cum voi prezenta regulile ce trebuie respectate în cadrul medierii?
- Cum voi verifica, pînă la începutul procesului de mediere, dacă sînt neclarități?

II. Relatările părților/identificarea problemelor

- Cum voi decide cine va vorbi primul?
- Cum voi determina ce s-a întîmplat și cum se simt părțile în rezultatul neînțelegerii?
- Cum voi formula întrebările pentru a stabili dacă sînt neclarități?
- Cum voi încuraja mesajele focalizate pe “eu”?
- Cum voi rezuma cele prezentate pentru a mă convinge că am înțeles situația corect?
- Cum mă voi încredința că înțeleg esența conflictului?

III. Identificarea soluțiilor

- Cum voi accentua momentele acceptate de ambele părți (de exemplu, dacă doresc să păstreze relații de prietenie)?
- Cum voi propune părților să genereze cît mai multe soluții pentru problema identificată?
- Cum le voi comunica părților să nu califice soluțiile drept eficiente sau ineficiente?
- Cum voi menționa că soluțiile vor fi analizate ulterior, și nu acum?
- Cum voi nota ideile emise de părți?
- Cum voi rezuma soluțiile expuse?
- Cum voi verifica recunoașterea soluțiilor drept pertinente?

IV. Încheierea medierii

- Cum voi determina, dacă s-a ajuns la un acord/compromis?
- Cum mă voi asigura că fiecare parte este de acord cu soluțiile propuse?
- Cum voi elabora acordul, introducînd soluțiile exprimate de părți?
- Cum voi aduce la cunoștința părților acordul scris?
- Cum voi încuraja și voi felicita părțile pentru faptul că au ajuns la o înțelegere?
- Cum mă voi comporta în cazul cînd părțile n-au ajuns la un consens?
- Cum voi mulțumi părților pentru efortul depus și timpul acordat?
- Cum voi sugera părților ca în caz de necesitate să se adreseze mediatorilor?
- Cum voi ruga părțile să îndeplinească și să semneze formularul de evaluare a medierii?

V. Munca post-mediere

- Cum voi evalua etapele desfășurării medierii?
- Cum voi analiza abilitățile mediatorului?
- Cum voi formula propunerile de îmbunătățire a procesului de mediere școlară?
- Cum voi studia experiența unei bune organizări și desfășurări a medierii școlare?
- Cum voi analiza performanțele și succesul personal?

Care sînt calitățile unui bun mediator?

În organizarea activităților de soluționare a conflictelor în școală, *mediatori* pot deveni atît elevii care învață bine și demonstrează performanțe deosebite în anumite domenii cît și cei cu o reușită mai slabă, din familii dezavantajate. Diversitatea are o credibilitate mai mare, permite ca experiența de învățare să fie cît mai variată și mai bogată.

Mediatorii sînt motivați să participe în program, să-și manifeste abilitățile de comunicare, empatia, flexibilitatea și dorința de a învăța ceva nou. Aceasta nu exclude însă faptul că elevii care nu posedă asemenea calități nu pot deveni mediatori. Dacă sînt deschiși spre schimbare, ei pot învăța să se implice eficient, devenind cetățeni activi și responsabili.

Un mediator bun ajută persoanele să soluționeze conflictele, păstrînd neutralitatea și confidențialitatea, străduindu-se să fie prietenos, imparțial, să nu manipuleze părțile angajate, să respecte diferențele și sentimentele celorlalți, să fie interesant și interesat de succes, reacționînd prompt, concret, critic.

Reguli ce trebuie respectate în cadrul medierii școlare:

1. *Un mediator trebuie să fie imparțial/neutru*
Un mediator nu judecă părțile angajate într-un conflict, ci ocupă o poziție detașată, chiar dacă este convins că o parte are dreptate, iar cealaltă nu. Dacă un mediator consideră că poate fi afectată capacitatea lui de a rămîne imparțial (de exemplu, este implicat un prieten sau o persoană cu interese similare), trebuie să renunțe și să transmită cazul unui alt mediator.
2. *Un mediator nu este judecător sau arbitru care decide ce trebuie făcut*
Un mediator bun trebuie să evite să facă interpretări sau să dea sfaturi de aplanare a conflictului, rezumînd doar cele prezentate și conducînd părțile spre identificarea unor soluții proprii de rezolvare a problemei. Conflictul vizează în exclusivitate părțile, și doar ele poartă responsabilitate pentru soluționarea lui.
3. *Un mediator nu divulgă altora cele discutate în procesul de mediere*

Un mediator trebuie să păstreze confidențialitatea, adică nu poate relata altor persoane, fără permisiunea părților implicate, evenimentele produse pe parcursul

medierii. Totuși, un mediator nu poate fi indiferent atunci când motivul conflictului ține de comiterea unei infracțiuni sau de sănătatea oamenilor.

Concluzii

Ar fi binevenită instruirea tuturor elevilor în domeniul medierii. În calitate de mediatori însă se pot manifesta cei siguri pe sine, cei mai hotărâți și mai echilibrați. Mediatorul are nu numai menirea de a monitoriza sesiunile de mediere. De asemenea, el poate fi forța motrice principală în promovarea campaniilor publicitare ale programului, instruirea noilor mediatori, evaluarea programului etc. Elevii selectați în calitate de mediatori trebuie să participe la toate activitățile de instruire, la întrunirile periodice și la evaluarea programului.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Chirișescu, D.; Teșileanu, A., *Cultură civică*, Editura Sigma, București, 2000.
2. Clegg, B., *Creativitatea*, Editura Polirom, Iași, 2003.
3. Colwell, P., *Cheia succesului. Drumul tău către reușită*, Editura Polirom, Iași, 2003.
4. *Constituția Republicii Moldova*, Chișinău, 1997.
5. *Dicționar enciclopedic ilustrat*, Editura Cartier, Chișinău, 2001.
6. Guilane-Nachez, E., *Șansa e de partea ta*, Editura Polirom, Iași, 2003.
7. Nedelcu, E.; Ștefan, C., *Cultura civică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.
8. *Programul „Educația pentru pace: o cale spre o societate durabilă. Mediere școlară”*, SIEDO, Chișinău, 2004.
9. Denny, R., *Cum să comunicăm ca să câștigăm*, Editura Polirom, Iași, 2003.
10. Simenschy, Th., *Dicționarul înțelepciunii*, Chișinău, 1995.
11. Sussman, S., *Să acționăm inteligent, Management modern*, Editura Polimarc, București, 1996.
12. Zizlar, Z., *Putem crește copii buni într-o lume negativă!*, Editura Curtea veche, București, 2000.



Eudochia BRAȘOVEANU

Școala specială nr.12, mun. Chișinău

“Nici un copil nu este identic cu celălalt”. De câte ori fiecare dintre noi afirmă acest lucru, referindu-se la o clasă de elevi obișnuită... Unii sînt înalți, alții scunzi. Unii sînt timizi, alții îndrăzneți. Unii învață mai repede, alții mai încet. Enumerarea ar putea continua. Dar există și alte diferențe: unii poartă, spre exemplu, un aparat auditiv, avînd nevoie de o susținere specială în timpul lecției. Este vorba de copiii cu deficiențe de auz lejeră, care își fac studiile în școala de cultură generală.

Principalul motiv de a frecventa o școală obișnuită de către copiii cu cerințe educative speciale (CES) constă în a spori posibilitățile de învățare prin interacțiunea cu alți copii și de a promova participarea lor la viața comunității. Profesorilor le revine responsabilitatea de a asigura oportunități egale în ceea ce privește instruirea.

Teoria și practica educațională ne demonstrează că, pentru a face față diversității dintr-o clasă de elevi, în

Nouă reguli de aur

special atunci când printre ei se află și copii cu CES, sînt utile următoarele **nouă reguli de aur**:

1. Includerea tuturor elevilor în realizarea obiectivelor curriculare și activităților extrașcolare.
2. Comunicarea eficientă.
3. Crearea condițiilor optime pentru perceperea informației.
4. Proiectarea lecțiilor în baza principiului individualizării și diferențierii procesului didactic.
5. Elaborarea planurilor individuale.
6. Acordarea de sprijin individual.
7. Utilizarea mijloacelor suplimentare de sprijin.
8. Managementul (controlul) comportamentului.
9. Munca în echipă.

În continuare vom încerca să vedem cum le putem aplica într-o clasă obișnuită în care învață și copiii cu deficiențe de auz lejeră.

1. INCLUDEREA TUTUROR COPIILOR

Valoarea educației incluzive pentru orice elev constă în faptul că este împreună cu alți copii, comunică și poate colabora cu ei. Profesorii vor încuraja acest lucru (experiența demonstrează că elevii cu CES pot fi izolați în cadrul unei clase), le vor explica copiilor de ce colegii vorbesc defectuos, de ce poartă aparate auditive etc. Cel

mai mare obstacol al incluziunii este, de regulă, neacceptarea. Profesorii, fiind cei care dețin instrumentele necesare de formare a unor atitudini pozitive la părinți și copii, le vor utiliza în sens constructiv.

În timpul lecțiilor se vor crea posibilități de învățare elev-elev, cei buni ajutându-i pe cei mai puțin buni. De asemenea, trebuie să fim siguri că fiecare elev cu CES are partea lui de contribuție în activitatea școlară, astfel încât să nu devină dependent de colegi.

În acest sens, sînt binevenite următoarele recomandări:

- Selectați jocuri în care pot fi implicați toți copiii. Acestea îi pot ajuta să-și consolideze deprinderile de a citi sau a socoti.
- Organizați activitățile în așa mod încît să finalizeze prin munca întregului grup. Doar astfel fiecare elev poate avea o contribuție și poate fi răsplătit pentru ceea ce a realizat.
- Promovați talentele, încurajându-i pe toți copiii să-și manifeste originalitatea.
- Diversificați activitățile școlare. De exemplu, formați echipe de serviciu responsabile de disciplină, de desfășurarea unor competiții etc.

2. COMUNICAREA EFICIENTĂ

În activitatea de predare-învățare, mesajul comunicat trebuie să fie cît mai explicit, acesta avînd o mare importanță, în special pentru copiii cu deficiențe de auz. Profesorii vor ține cont de cîteva sugestii:

- Să stea în picioare și nu jos, la catedră, pentru a fi văzuți de toți elevii.
- Să posede o pronunție corectă și să-și controleze vocea (să vorbească un pic mai tare, fără să ridice vocea).
- Să folosească cuvinte simple și propoziții scurte.
- Să-i privească permanent pe elevi și să le atragă atenția asupra mesajelor esențiale.
- Să repete mesajele importante.
- Să folosească, pe lîngă limbajul verbal, și o mimică adecvată pentru a facilita înțelegerea celor comunicate.

Aceste metode sînt binevenite mai ales la organizarea clasei, dar pot fi utilizate și atunci cînd se dau explicații sau se predă o nouă temă. Se verifică dacă elevii au perceput materialul, solicitîndu-i să repete sau să redea cu propriile cuvinte informația prezentată de profesor. Copiii sînt încurajați să spună ce n-au înțeles, ridicînd mîna sau punînd întrebări. Consolidăți ceea ce comunicați verbal prin *imagini, desene, postere*.

La predarea cunoștințelor noi se poate folosi un plan ce cuprinde patru puncte:

1. Captați atenția copilului.
2. Prezentați activitatea.
3. Observați performanța copilului.
4. Acordați un feedback.

Asigurați-vă că ceea ce comunicați este clar și corespunde fiecărui punct în parte.

3. CREAREA CONDIȚIILOR OPTIME PENTRU PERCEPEREA INFORMAȚIEI

Modul în care este amenajată sala de clasă poate influența învățarea în sens pozitiv sau negativ. Deseori, profesorii nu pot modifica prea multe în aranjamentul clasei. Totuși, sugerăm cîteva idei:

- Copiii cu CES se vor așeza mai aproape de profesor și de tablă (la nu mai mult de trei metri).
- Băncile în care stau acești copii vor fi aranjate astfel încît să poată lucra împreună și să se ajute unii pe alții.
- Dacă sala permite, se va rezerva un spațiu pentru lucrul individual (un timp relativ scurt) cu anumiți copii sau cu grupuri mici de copii. Această zonă poate fi separată printr-un paravan mobil, pentru ca atenția copilului să nu fie distrasă de restul clasei.
- Pentru unii copii este un avantaj să vadă și profesorul și colegii în același timp. Urmărind răspunsurile oferite de ceilalți copii, ei pot învăța mai bine. De aceea, trebuie să le găsim un loc adecvat sau să aranjăm mobilierul astfel încît elevii să stea față în față.
- Diagramele sau imaginile trebuie afișate pe perete sau pe tablă la nivelul ochilor. Se vor folosi planșe cu inscripții, imagini sau simboluri mari, pentru a fi ușor vizualizate și înțelese.
- Se va încerca reducerea la maximum a zgomotelor. Se va utiliza o sală de clasă amplasată într-o parte mai liniștită a școlii.

4. PROIECTAREA LECȚIILOR ÎN BAZA PRINCIPIULUI INDIVIDUALIZĂRII ȘI DIFERENȚIERII PROCESULUI DIDACTIC

Este bine cunoscut faptul că proiectarea lecțiilor eficientizează activitatea de predare-învățare, în special dacă luăm în considerație ce trebuie să asimileze clasa, în ansamblu, și anumiți elevi, în particular. În această privință de mare ajutor sînt planurile individuale, ce permit adaptarea lecției și activităților pe care dorim să le realizăm în funcție de abilitățile, interesele și motivația elevilor.

- Copiii înțeleg mai bine dacă văd sau ating obiectele.
- Stabiliți cuvintele-cheie pe care urmează să le folosiți în timpul orei. Prezentați-le la începutul lecției și asigurați-vă că sînt înțelese de toți elevii.
- Pregătiți fișele de lucru pe care le veți utiliza în cadrul activităților.
- Lucrul în grup facilitează participarea tuturor celor care învață și reprezintă o modalitate excelentă de a răspunde la cerințele individuale ale fiecărui elev. În cazul copiilor cu CES, sarcina

va fi adaptată și conformă cu posibilitățile lor, lăsându-i să o realizeze în ritmul lor, în timp ce activitatea poate continua cu restul clasei. Totuși, fiecare lecție trebuie să includă activități de diferite tipuri: cu întreaga clasă, lucru în grup, lucru în perechi, sarcini individuale.

- Trebuie adaptat ritmul unei lecții, precum și volumul de informații folosit. Este recomandabil să se facă o selecție a conținutului, fără acoperirea unui volum mare de informații.
- Pe lângă planurile individuale, este nevoie de proiectarea activității pentru o zi în care vor fi incluse activități alternative pentru copiii cu cerințe educative speciale.

5. ELABORAREA PLANURILOR INDIVIDUALE

Proiectând lecțiile, profesorii trebuie să țină cont de cerințele fiecărui copil. Modalitatea de realizare a acestui lucru este planul individual pentru fiecare copil cu CES, modalitate considerată eficientă în multe țări ale lumii, în unele fiind prevăzută de legislație. Cu toate acestea, să nu uităm că la baza desfășurării demersului didactic stă proiectul lecției pentru întreaga clasă, planul individual completându-l.

- Pentru un elev din ciclul primar, planul identifică scopurile specifice activității de predare-învățare la principalele arii curriculare, iar pentru unul din ciclul gimnazial – poate acoperi diverse discipline de studiu.
- Momentul cel mai potrivit de întocmire a planurilor este începutul fiecărui semestru, când se poate analiza progresul copilului și se pot stabili scopurile pentru semestrul următor.
- Planul individual identifică abilitățile copilului privind diverse arii curriculare. De asemenea, consemnează noile obiective ale activității de învățare pe care trebuie să le atingă copilul. Aceasta presupune că elevii din aceeași clasă vor asimila materia școlară diferit.
- Profesorul trebuie să observe sau să evalueze nivelul de competență, interesele și cerințele specifice ale copiilor, precum și ceea ce sînt capabili să realizeze singuri, cu ajutorul profesorilor sau colegilor.
- Nu este deloc ușor a stabili noi obiective ale învățării. Acestea nu trebuie să fie foarte dificile, pentru a nu descuraja, dar nici prea simple, pentru a-l provoca pe elev să-și dezvolte noi deprinderi.

6. SPRIJINUL INDIVIDUAL

Copiii cu CES au nevoie de ajutor, de aceea ei vor avea doar de câștigat, dacă activitatea de predare va fi orientată și către necesitățile lor. Acordarea sprijinului individual în timpul lecției, când așteaptă o clasă de elevi, prezintă anumite dificultăți. Din practica de muncă a unor profesori se desprind următoarele:

- În timp ce clasa lucrează la o sarcină, profesorul se ocupă de unul sau doi copii, reluînd cu aceștia principalele puncte ale lecției sau ajutîndu-i să înceapă a realiza singuri sarcina propusă.
- Copiii sînt organizați în grupuri pe niveluri de abilitate. Profesorul trece de la un grup la altul pentru a oferi asistență. De asemenea, se pot alcătui și grupuri mixte, astfel încît fiecare copil să contribuie la activitatea echipei.
- Copilul cu CES poate lucra cu un coleg mai puternic, care, după ce și-a rezolvat sarcina, îl ajută să-și organizeze munca. În acest fel, sînt avantajați ambii elevi.
- În țările dezvoltate, școala angajează asistenți care lucrează împreună cu profesorul.
- În activități pot fi implicați și părinții copiilor cu CES, pentru a-i sprijini în realizarea anumitor sarcini.

7. MIJLOACELE DE SPRIJIN

Copiii pot depăși anumite dificultăți prin utilizarea unor mijloace tehnice sau echipamente adecvate. În cazul copiilor cu deficiențe auditive este vorba de echipament audiologic de calitate. În unele țări este folosit un mijloc modern de amplificare miniaturizat portabil, care permite transmiterea mesajului profesorului spre proteza auditivă a elevului. Comunicarea profesor-elev este mai eficientă, dacă se folosesc panouri ce conțin imagini, simboluri, cuvinte, scheme etc.

8. MANAGEMENTUL (CONTROLUL) COMPORTAMENTULUI

Toți copiii, inclusiv cei cu CES, trebuie să învețe să se comporte civilizată. Este necesar a identifica cauzele unei conduite inadecvate. Copilul cu deficiențe de auz deseori este neatent, deoarece nu aude ce i se spune sau percepe informația în mod distorsionat. De asemenea, are dificultăți în a urmări indicațiile verbale; mai ușor răspunde în scris, decît oral. Înainte de a rezolva o sarcină, el se uită la colegi pentru a vedea ce fac sau la profesor pentru a observa unele indicii. Cunoscînd aceste aspecte, profesorul poate să-i creeze elevului condiții corespunzătoare unei participări active la lecție.

În scopul evitării unui comportament inadecvat, ar fi binevenit să i se acorde unui elev cu CES, care obosește foarte repede, timp pentru odihnă sau, în anumite zile, să i se permită să nu asiste la toate orele. Astfel, vom putea organiza corect munca în cadrul lecțiilor și lua decizii corespunzătoare privind comportamentul diferiților elevi.

9. MUNCA ÎN ECHIPĂ

Profesorii pot învăța multe unii de la alții, asistînd la ore, participînd la cursuri de formare/dezvoltare profesională continuă, colaborînd cu specialiști în

domeniu. În unele țări autoritățile învățământului angajează “profesori-resursă” pentru a ajuta cadrele didactice în munca cu copiii în dificultate.

După cum s-a observat, există multiple posibilități prin care profesorii își pot ajusta demersul educațional, satisfăcând expectanțele copiilor cu probleme în învățare.

Este necesar de reținut:

- Unii copii se adaptează mai ușor, în timp ce alții mai greu. Trebuie să cunoașteți bine copilul și să acționați corespunzător cerințelor sale.
- Nu exagerați. Nu faceți prea multe pentru copil. Acesta trebuie să depună eforturi pentru a învăța. Treptat, acordați-i tot mai puțin sprijin și pretindeți din ce în ce mai multe.
- Încercați, prin măsurile planificate, să includeți

toți copiii. La sfârșitul fiecărei săptămîni analizați activitățile. Astfel, puteți opera modificările și adaptările de rigoare pentru săptămîna următoare.

A face față diversității elevilor înseamnă pur și simplu a deveni un profesor bun!

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Înțelegerea și satisfacerea necesităților copiilor în clasele incluzive. Ghid pentru pedagogi*, UNESCO, Chișinău, 2003.
2. *Educația integrată a copiilor cu handicap*, Asociația Reninco România. Rețeaua de Informare și Cooperare pentru integrarea în Comunitate a Copiilor cu Cerințe Educativă Speciale.

Să creăm o societate deschisă pentru persoanele cu dizabilități

(un model de training)



Olga LIȘENCO

Organizația obștească FCPS, Criuleni

În fiecare clasă există cîte un copil care stă în ultima bancă, ignorat de colegi și deseori de profesor, deoarece capacitatea lui de învățare nu corespunde cerințelor. Cum se simte el? Părăsit, izolat, stigmatizat, neimplicat...? Reacțiile de apărare ale acestui copil pot fi diferite – indiferență demonstrativă față de ceea ce se petrece în sala de clasă, tristețe lăuntrică sau, dimpotrivă, agresivitate, încercînd să formeze în jurul său o lume paralelă, deosebită, cu alte valori și metode de autoconfirmare.

Cel mai regretabil fapt însă este atitudinea copiilor – ei învață să nu-l observe, îl percep ca pe un obiect inutil, fără valoare pentru colectivul lor, bruscîndu-l și ignorîndu-l.

Experiența internațională demonstrează că și copiii cu deficiențe intelectuale pot fi integrați cu succes în societate, avînd acest drept declarat în diferite documente. Esențial este ca societatea să creeze condiții pentru inserție – schimbarea atitudinii spre acceptare, formarea mediului adecvat și tolerant, elaborarea programelor speciale de dezvoltare.

Organizația obștească „Femeia și copilul – protecție și sprijin” (FCPS) din Criuleni a creat un Centru

de zi pentru copiii cu cerințe educative speciale (CES), care are drept scop promovarea participării lor în viața comunității. O direcție importantă de lucru a centrului este schimbarea atitudinii colegilor față de elevul cu CES spre acceptare și toleranță. În acest context, în cadrul unei campanii de sensibilizare asupra problemelor persoanelor cu deficiențe intelectuale a fost elaborat un training care poate fi desfășurat atît cu un colectiv de copii, la o oră de clasă, cît și cu un colectiv de profesori, la consiliul pedagogic sau la o întrunire a diriginților. Materialele training-ului sînt foarte simple și accesibile pentru orice vîrstă școlară.

Training-ul este axat pe metode interactive, care permit fiecărui participant să-și expună părerea și să formuleze întrebări.

Împreună cu elevii din Liceul Teoretic și Școala moldo-rusă din Criuleni am reușit să desfășurăm 18 training-uri, în calitate de formatori fiind membrii clubului de dezbateri instruiți de experții FCPS. Această activitate a avut un impact deosebit atît pentru participanți (elevi din cl. IV-XI) cît și pentru formatori.

Obiectivele training-ului:

- Transmiterea cunoștințelor despre specificul persoanei cu CES, încercînd a da o definiție
- Dezvoltarea sentimentului de empatie față de persoanele cu CES
- Formarea abilităților de exprimare a propriilor emoții și trăiri de către persoanele cu CES
- Educarea atitudinii tolerante față de semenii.

Materialele necesare: materiale informative (vezi anexele), 4-5 postere, carioca, hîrtie, scotch, mape, stilouri, foarfece, clame.

Strategiile realizate: lucrul individual, în perechi, în grup; tehnicile: *gîndește-perechi-prezintă, asociații libere, brainstorming, scrierea liberă.*

Etapa I. Formarea mediului de învățare (20 min.)

Exercițiu – 10 min.

1. Participanții se aranjează în două cercuri, unul în altul.
2. Participanții stau față în față.
3. Se propune spre realizare următoarea sarcină: „Spuneți fiecare un compliment colegului din față”.
4. După primul compliment, participanții din cercul intern fac un pas la dreapta, în așa fel alegîndu-se cu un nou partener. Urmează un alt schimb de complimente.
5. Procedura se repetă pînă cînd fiecare participant ajunge la partenerul inițial.

Chestionarea inițială – 10 min.

Distribuim chestionarul (*Anexa I*). Participanții îl completează.

Etapa a II-a. Trezirea emoțiilor (30 min.)

Exercițiu empatic – 15 min.

1. Participanții se împart în grupuri a câte 5-6 persoane.
2. Doi elevi din fiecare grup au roluri speciale: „observatorul” și „persoana cu dizabilități”. Specificăm pentru fiecare echipă “disabilitatea”: “nu vede”, “nu vorbește”, “nu înțelege nimic” etc.
3. “Observatorul” (ceilați membri ai grupului nu știu ce rol îi revine) are misiunea să urmărească ce se întîmplă în grup în procesul îndeplinirii sarcinii.
4. Se anunță sarcina: fiecare grup, timp de 10 min., trebuie să construiască din materialele propuse (foi de hîrtie, scotch, foarfece, clame) un turn. Cîștigă echipa care reușește să construiască cel mai înalt și rezistent turn.

Debrifarea activității cu ajutorul întrebărilor:

- Cum s-a simțit fiecare membru al grupului?
- Ce au remarcat observatorii și alți membri ai grupurilor?
- Care au fost modalitățile de organizare a lucrului în grup?
- Cum s-au implicat „persoanele cu dizabilități” în îndeplinirea sarcinii?

Etapa a III-a. Definierea „persoanei cu cerințe educative speciale” (30 min.)

Asociații libere – 20 min.

1. Participanții se împart în două grupuri.
2. Membrii unui grup scriu individual asociații pentru cuvîntul *persoană*, membrii celui alt grup – pentru cuvîntul *dizabilități* (2 min.).

3. Ideile propuse sînt notate pe poster de fiecare participant (2 min.).

4. Posterele se afișează și în baza asociațiilor scrise. Fiecare participant formează minimum 5 îmbinări de cuvinte (3 min.).

5. Participanții formulează individual definiția „persoană cu dizabilități”, utilizînd minimum 3 îmbinări de cuvinte (3 min.).

6. Participanții reformulează definiția în grup (5 min.).

7. Fiecare grup prezintă posterul cu definiția elaborată (3 min.).

Participanților li se repartizează foi cu definițiile adoptate de ONU (*Anexa II*). Se comentează termenii *cerințe educative speciale* și *invalid*, se discută despre perspectivele de dezvoltare a serviciilor de asistență pentru persoane cu CES în Moldova (Strategia „Educație pentru toți”).

Etapa a IV-a. Posibilitățile persoanelor cu CES

(10 min.)

Formatorul:

– *Am aflat cine sînt persoanele cu dizabilități intelectuale. Încercați să argumentați cum pot deveni ele utile societății, ce funcții ar putea exercita.*

Fiecărui participant i se repartizează o listă a profesiilor. Timp de un minut acesta bifează profesiile care pot fi practicate de persoanele cu dizabilități intelectuale.

Formatorul:

– *De ce ați ales anume aceste profesii?*

Se inițiază o discuție în contradictoriu, de promovare a diferitelor păreri (5 min.).

După încheierea dezbaterii, participanților li se distribuie lista unor personalități cu deficiențe intelectuale (elaborată din timp), propunîndu-li-se să explice de ce și cum au reușit acestea să se afirme. Concluziile pot fi diferite, dar principala idee va fi următoarea: alături de aceste personalități s-au aflat persoane care au crezut în forțele lor și le-au acordat sprijin în dezvoltare (5 min.).

Etapa a V-a. Exprimarea atitudinilor

1. Participanților li se repartizează textul unei poezii cu referire la copiii cu CES. Fiecare citește și face însemnări pe cîmpul foi (3min.).

2. Se desfășoară o discuție pe marginea poeziei (10 min.).

3. Participanților li se propune spre realizare următoarea sarcină: *scrieți o adresare către comunitate din numele unei persoane cu deficiențe intelectuale* (10 min.).

4. *Ce pot face eu pentru o persoană cu deficiențe intelectuale?* Monitorizarea discuției (5 min.).

Revizuirea finală a chestionarelor (participanții revin la chestionarul completat inițial, pentru a determina cum a evoluat părerea lor în problema dată).

Ce ați schimba în răspunsurile oferite la întrebările chestionarului?

Chestionarele sînt colectate de formatori și, fiind analizate, se apreciază impactul training-ului.

Etapa a IV-a (pentru profesori) Debriefarea: Ce tehnici au fost aplicate în cadrul training-ului și cum pot fi aplicate în alte activități?

Note: Stilul și experiența formatorului pot determina schimbarea unor momente ale training-ului, în funcție de situație.

Etapile training-ului sînt relativ autonome, fapt ce permite divizarea acestuia în module. De exemplu, la subiectul dat se pot organiza mai multe ore educative.

Pentru evaluarea training-ului pot fi utilizate chestionarele. Dacă timpul nu permite, renunțăm la revizuirea chestionării inițiale, pentru apreciere folosind lucrările participanților.

Anexa I

CHESTIONAR

Stimați prieteni, Centrul de zi „Speranța” vă invită să participați la un sondaj de opinie privind persoanele cu deficiențe intelectuale.

Răspunsurile Dvs. ne vor ajuta să constatăm situația reală.

Vă vom fi recunoscători pentru răspunsuri sincere și clare la întrebările de mai jos.

Vîrsta _____ Ocupația _____
Sexul _____ Localitatea _____

- Ce înseamnă o persoană cu deficiențe intelectuale?
Bifați varianta care vi se pare mai apropiată de accepția Dvs.
 - o persoană bolnavă
 - o persoană cu un neajuns oarecare
 - o persoană cu posibilități fizice, intelectuale, senzoriale scăzute
 - un invalid
- Cu care dintre problemele enumerate se confruntă deseori persoanele cu deficiențe intelectuale?
Subliniați 3 dintre ele.
 - a) condiții de viață nesatisfăcătoare
 - b) comunicare insuficientă
 - c) lipsa de protecție și ajutor
 - d) acces redus la activități culturale și sociale
 - e) posibilități minime de autorealizare
 - f) neputința de a-și gestiona viața
- Cît de des întîlniți persoane cu deficiențe intelectuale? Bifați răspunsul.
 - des uneori rar niciodată
- Ce simțiți atunci cînd întîlniți o persoană cu deficiențe intelectuale? Bifați varianta ce corespunde sentimentelor Dvs.
 - indiferență compătimire curiozitate antipatie jale
 - altă reacție (explicați) _____
- Cine ar trebui să protejeze persoanele cu deficiențe intelectuale, după părerea Dvs.? Acordați prioritate variantelor propuse (1 – cel mai important, 5 – cel mai puțin important).
 - statul familia organizațiile nonguvernamentale comunitatea fiecare membru al societății
 - alte instanțe (specificați) _____
- Din lista drepturilor omului enumerate mai jos bifați-le pe cele care vizează persoanele cu deficiențe intelectuale:
 - dreptul la o viață decentă (bună) dreptul de a primi ajutor și susținere
 - dreptul de a frecventa școala dreptul la nume și naționalitate
 - dreptul la confesiune religioasă dreptul de a trăi în familie
- Cum credeți, în ce măsură lezarea drepturilor persoanelor cu deficiențe intelectuale afectează societatea?
Bifați răspunsul, argumentați alegerea.

- nu afectează deloc, deoarece _____
- afectează parțial, deoarece _____
- afectează foarte mult, deoarece _____
- afectează total, deoarece _____

8. Bifați varianta ce corespunde opiniei Dvs.

Eu cred că persoanele cu deficiențe intelectuale trebuie să fie...

- izolate în instituții speciale
- lăsate în seama familiei
- integrate în societate (să ducă un mod de viață ca și ceilalți oameni)

Argumentați alegerea _____

9. Ați accepta să învățați (să lucrați) având alături o persoană cu deficiențe intelectuale? Bifați răspunsul.

- da
- nu știu
- nu

Mulțumim!

Anexa II

TERMINOLOGIE

Problematika handicapului presupune un câmp semantic complex și în continuă schimbare. Precizarea câtorva noțiuni de bază este utilă, deoarece „conceptul” reflectă „concepția” despre ceva.

1. Conceptele de *deficiență*, *incapacitate*, *handicap*

- Termenul *deficiență* reunifică *absența*, *pierderea* sau alterarea unei structuri ori a unei funcții (anatomice, fiziologice sau psihologice). Deficiența poate fi rezultatul unei maladii, al unui accident, dar și al unor condiții nocive de mediu.
- Termenul *incapacitate* (disabilitate) desemnează *limitări funcționale* cauzate de *deficiențe fizice, intelectuale, senzoriale*, de condiții de sănătate ori de mediu. Limitările pot fi parțiale sau totale și *nu permit îndeplinirea unei activități în condiții considerate normale pentru o ființă umană*.
- Termenul *handicap* se referă la *dezavantajul social*, urmare a unei deficiențe ce duce la *limitarea șanselor unei persoane de a lua parte la viața comunității* de pe poziții egale cu ceilalți membri.

2. Conceptele de *recuperare*, *reabilitare*, *abilitare*

- *Reabilitarea* vizează un proces destinat persoanelor în dificultate, furnizându-le instrumente cu ajutorul cărora își pot schimba viața în direcția *obținerii unui grad mai mare de independență*.
- Termenul *recuperare* are, în esență, o semnificație echivalentă reabilitării, având însă o încălătoră medicală și socială mai puternică.
- Există tendința de a utiliza în cuplu noțiunile de *abilitare-reabilitare*, prima referindu-se la funcțiile ce *nu mai pot fi recuperate*. În

schimb, prin *mecanismele de compensare* se pot *forma abilități*, capacități bazale pentru integrarea socială și profesională.

3. *Conceptul cerințe educative speciale*, introdus în terminologia UNESCO în anii 1990, desemnează cerințe ori nevoi specifice față de educație, derivate sau nu dintr-o deficiență, complementare obiectivelor generale ale educației.

4. *Conceptul șanse egale* reprezintă rezultatul prin care diferite servicii sînt puse la dispoziția tuturor membrilor societății, în particular a persoanelor cu disabilități.

Termenul *egalizarea șanselor* (crearea de șanse egale) este procesul prin care diferitele drepturi, facilități etc. devin accesibile fiecăruia, în special persoanelor cu deficiențe.

Termenul *servicii de sprijin* se referă la serviciile care asigură atât independența persoanei cu disabilități în viața de zi cu zi cît și exercitarea drepturilor de a beneficia de dispozitive de asistare, servicii de interpretare, asistență personală, servicii de îngrijire comunitară etc.

Pentru *protecție specială* s-a propus următoarea definiție: „Protecția specială cuprinde totalitatea acțiunilor întreprinse de societate în vederea diminuării sau chiar înlăturării consecințelor pe care deficiența generatoare de handicap (considerată factor de risc social) o are asupra nivelului de trai a persoanei cu handicap”.

Se dorește ca termenii *invalid*, *irecuperabil*, *needucabil*, *inapt/incapabil de muncă* să nu mai fie utilizați la caracterizarea persoanelor cu disabilități.

EDUCAȚIE

Strategia Națională „Educație pentru toți” are la bază ideea educației pentru toți și pentru fiecare.

1. Școlile trebuie să includă în procesul de învățămînt toți copiii, indiferent de gradul și forma disabilității.

2. Educația din școli trebuie să fie centrată pe nevoile copilului.
3. Eliminarea etichetării „needucabili” pentru persoane cu deficiențe. Acest fapt are drept consecință excluderea anumitor persoane din educație.
4. Integrarea copiilor și tinerilor cu cerințe educative speciale se realizează eficient în școli și grădinițe obișnuite, unde toți copiii învață împreună.
5. Reformarea școlilor, pentru a fi flexibile și a le mări capacitatea de a răspunde diversității.
6. Disabilitatea trebuie privită nu ca o problemă ce afectează copilul, ci ca o problemă ce ține de organizarea școlii.
7. Alocarea resurselor materiale necesare educației copiilor cu cerințe educative speciale urmează să se efectueze conform principiului „resursa urmează copilul”, indiferent de instituția de învățământ pe care o frecventează acesta.
8. Intervenția timpurie să fie o preocupare prioritară a educației speciale.
9. Asigurarea serviciilor de sprijin pentru copiii cu cerințe educative speciale, familiile acestora și cadrele didactice.
10. Integrarea copiilor cu CES se poate realiza numai în cadrul unei colaborări permanente între partenerii implicați.
11. Inițierea de programe de orientare școlară și profesională pentru toți copiii cu nevoi speciale.
12. Desfășurarea unor activități comune de către ONG-uri, asociații și instituții guvernamentale cu genericul „Să gândim și să acționăm împreună”.

Nedal **KAWAFHH**

doctorand

Educația integrată a copiilor cu cerințe educative speciale (CES) implică asumarea unor roluri aparte în cadrul sistemului de învățământ. În acest context, se solicită aplicarea metodelor noi de lucru în activitatea cadrelor didactice din școlile de cultură generală.

Pentru ca personalul didactic să facă față provocărilor legate de integrarea copiilor cu CES, este nevoie de o pregătire corespunzătoare, de sprijinul directorului

ACCESUL LA ÎNVĂȚĂMÎNT

Școlile de cultură generală trebuie pregătite pentru integrarea copiilor cu nevoi educative speciale.

Se are în vedere:

1. Pregătirea conducerii școlii, cadrelor didactice, elevilor, părinților prin:
 - cursuri de formare/informare;
 - programe de informare a părinților și elevilor din clasele unde vor fi integrați copiii cu CES.
2. Evidențierea și evaluarea beneficiarilor principali și secundari.
3. Adaptarea și utilizarea resurselor umane și materiale ale școlilor integratoare.
4. Asigurarea serviciilor de sprijin și pregătirea cadrelor didactice:
 - activități terapeutice în scopul reabilitării;
 - servicii de consultanță prin intervenții unidisciplinare sau multidisciplinare;
 - sisteme de sprijin comunitare.
5. Cuprinderea zonei rurale în cadrul acțiunii de extindere a activității de integrare la nivel național.
6. Elaborarea unui plan de acțiuni vizând diminuarea abandonului școlar.
7. Acțiuni de atragere a resurselor organizațiilor și organismelor statului pentru crearea condițiilor de educație prin îmbunătățirea protecției sociale și speciale.
8. Implicarea familiei în luarea de decizii și acțiuni privind viața și educația copilului cu CES.
9. Încadrarea și operarea curriculară corectă, accentul fiind pus pe intervenția timpurie.

Perfecționarea cadrelor didactice pentru realizarea educației integrate

școlii, al pedagogilor cu experiență sau al echipelor de profesioniști specializate, al psihologilor (psihopedagogilor) școlari, al asistenților sociali și/sau medicali.

Într-o realizare cu succes a procesului de integrare a copiilor cu CES, cadrele didactice trebuie să poseze abilități în:

- identificarea timpurie a copiilor cu CES (și a familiilor acestora) care au nevoie de sprijin educațional;
- identificarea școlilor de cultură generală în care pot fi integrați elevii cu CES;
- sprijinirea școlilor în care învață acești elevi;
- sensibilizarea directorilor și a cadrelor didactice din aceste instituții;
- acordarea de sprijin elevilor integrați și profesorilor acestora;

- conlucrarea cu familiile copiilor cu CES;
- asigurarea legăturii dintre familiile în cauză cu autoritățile locale, alte familii, servicii medicale și sociale etc.

Aceste cunoștințe și aptitudini pot fi dezvoltate doar creînd un sistem unitar de formare a personalului didactic, în care să existe o pregătire psihologică de bază și una specifică, pentru abordarea pedagogică a copiilor cu CES în cadrul școlii de cultură generală.

Analiza perspectivei integrării copiilor cu CES denotă că la momentul actual în Republica Moldova încă nu sînt create toate condițiile necesare. Sondajul realizat de noi, la care au participat 240 de cadre didactice din 67 de instituții de învățămînt, demonstrează că numai 34 dintre intervievați conștientizează însemnătatea integrării copiilor cu CES în școala de cultură generală. Un număr impunător (224 de pedagogi) nu au avut și nu au planificat nici o activitate avînd drept finalitate pregătirea pentru realizarea unei educații integrate.

În ideea derulării optimale a procesului de formare, s-a recurs la stabilirea obiectivelor majore ale strategiei de pregătire a profesorilor pentru educația integrată. Acestea sînt următoarele:

- respectarea drepturilor copiilor instituționalizați;
- dezvoltarea resurselor umane pentru abordarea holistică a copiilor cu CES și a familiilor acestora;
- promovarea conceptului educației pentru toți/educației integrate;
- prevenirea instituționalizării prin dezvoltarea educației integrate în școala de cultură generală.

În baza acestor obiective, a fost elaborat un curriculum de formare a cadrelor didactice pentru educația integrată, care include următoarele conținuturi:

1. Drepturile copiilor la o viață de calitate

Convenția cu privire la drepturile copilului
Drepturile copilului la viață și educație de calitate
Accesul la educație și participare

2. Cerințe educative speciale

Diversitatea copiilor cu CES
Particularități de dezvoltare a copiilor cu CES
Situațiile de risc în dezvoltarea copilului

Familia și rolul acesteia în dezvoltarea copilului cu CES

Rolul îngrijirii, educației și recuperării timpurii a copilului cu CES

3. Educație integrată

Conceptul “educație integrată”
Obiectivele educației integrate
Educație integrată: oportunități și bariere
Organizarea școlii incluzive

4. Comunicare și parteneriat

Fenomenul comunicării
Importanța comunicării pentru dezvoltare și afirmare profesională. Comunicarea copil-copil, copil-adult-copil

Comunicarea și construirea relațiilor interpersonale
Parteneriatul cu administrația publică locală și comunitatea

5. Modalități de asistență pedagogică și socială a copiilor aflați în dificultate

Metode și tehnici de lucru cu copiii cu CES

Educație individualizată

Dezvoltarea autonomiei personale

Dezvoltarea independenței funcționale

6. Familia

Asistența familiei cu copii în dificultate

Consilierea familiei cu copii în dificultate

7. Managementul instituției

Managementul și conducerea într-o școală incluzivă

Conducerea instituției și schimbarea

Dezinstituționalizarea și instituția rezidențială

Cele mai importante elemente pentru o nouă formă de organizare și pregătire a cadrelor didactice în vederea educației integrate sînt sensibilizarea, perfecționarea, evaluarea.

Cu suportul UNICEF Moldova au fost desfășurate cursuri de perfecționare, metodele și tehnicile folosite fiind variate (atelier de lucru, jocuri, proiecte în grup, exerciții, studii de caz, discuții în echipe, modelări ale activităților de dezvoltare, prelegeri etc.), contribuind la formarea abilităților de cooperare a profesorilor. Materialele oferite participanților au avut o valoare stimulativă pentru cunoașterea și înțelegerea problemelor abordate și a temelor prezentate, astfel realizîndu-se scopul scontat.

Formarea pedagogilor în domeniul educației integrate a condus la mărirea numărului celor ce intenționează să se implice în acest proces. Din 240 de cadre didactice participante la cursurile de perfecționare, 157 au conștientizat însemnătatea educației integrate și sînt gata să o aplice. Rezultatele sondajului ne arată că 156 profesori, la finele cursului, au propus cîte 3-5 activități ce vizează integrarea copiilor cu CES în școlile lor, 72 profesori – cîte 1-2 activități și numai 12 profesori au ezitat să facă propuneri. Specificăm că la început doar 16 pedagogi au prezentat cîte 1-2 activități de acest gen.

Analiza rezultatelor evaluării a demonstrat necesitatea organizării cursurilor în scopul dezvoltării continue a resurselor umane pentru promovarea educației integrate; a scos în evidență stringența implementării proiectelor-pilot de includere a copiilor cu CES în școlile de cultură generală.

Experimentarea noilor metode de lucru cu copiii în dificultate, încurajarea cadrelor didactice în asumarea riscurilor, diseminarea experiențelor pozitive sînt factorii ce pot asigura un demers educațional de succes.

Recenzenți:

dr. hab. în pedagogie Gheorghe RUDIC,

dr. în pedagogie Anatol DANII

EVENIMENTE CEPD



Liliana
NICOLAESCU-ONOFREI

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Formarea profesională continuă a profesorilor de disciplina „Limba și literatura română în școala alolingvă”*

rezultatele unui proiect

PROIECTUL MOLDOVA-LANGUAGE TEACHER TRAINING. REZULTATE ȘI IMPACT

Coordonare națională:

Ministerul Educației al Republicii Moldova
Departamentul Relații Interetnice al Republicii
Moldova

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Agenția de implementare:

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Echipe de implementare:

Director de proiect: Liliana Nicolaescu-Onofrei

Coordonator de proiect: Silvia Barbarov

Experți naționali: Tamara Cazacu, Iulia Caproș

Formatori: 36 de profesori școlari din diverse regiuni
ale Republicii Moldova

Finanțatori:

Înaltul Comisar pentru Minorități Naționale al
OSCE, Haga, Olanda, cu sprijinul financiar oferit de:

- Ministerul Regal al Afacerilor Externe al
Norvegiei
- Ministerul Afacerilor Externe al Austriei
- Ministerul Afacerilor Externe al Germaniei
- Departamentul de Stat al SUA
- Ministerul Afacerilor Externe al Regatului Unit
al Marii Britanii și Irlandei de Nord
- Ministerul Afacerilor Externe al Suediei
- Ministerul Afacerilor Externe al Olandei

Fonduri proiect: noiembrie 2000 – noiembrie 2004:
456. 349,93 EURO

Contribuții ale partenerilor locali:

- Școlile-Centre Metodice au oferit spațiu pentru
instruire.

La 21 decembrie 2004, Institutul Muncii a găzduit conferința **Proiectul MOLDOVA-LANGUAGE TEACHER TRAINING. Rezultate și impact**, care a fost implementat în Republica Moldova cu sprijinul Biroului Înaltului Comisar pentru Minorități Naționale al OSCE, Haga, Olanda.

În perioada noiembrie 2000-decembrie 2004 au fost proiectate și implementate câteva acțiuni majore, menite să contribuie la realizarea scopului principal pe care și l-au propus finanțatorii: a sprijini Guvernul Republicii Moldova în procesul de asigurare a învățării și utilizării adecvate a limbii de stat în calitate de instrument de integrare socială, în special de către elevii alolingvi.

În conformitate cu scopul proiectului, drept arie de intervenție a servit procesul de predare-învățare-evaluare a disciplinei “Limba și literatura română în școala alolingvă”. Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în calitate de agenție de implementare, a avut ocazia să inițieze un transfer de cunoștințe și expertiză organizațională și profesională către diverși beneficiari de la nivel regional.

Au fost proiectate și realizate o serie de obiective specifice, de activități și de rezultate cantitative și calitative, impactul proiectului asupra calității predării limbii române în școala alolingvă, după cum a subliniat dl Klemens Buescher care a reprezentat Biroul Înaltului Comisar pentru Minorități Naționale al OSCE la conferință, fiind un adevărat prilej de sărbătorire a succesului.

* Articolul apare cu sprijinul Înaltului Comisar pentru Minorități Naționale al OSCE, Haga, Olanda.

- Direcția Generală Educație, Știință, Tineret și Sport, Chișinău, Direcțiile generale de Învățământ, Tineret și Sport din Bălți, UTA Găgăuzia, Taraclia și din toate raioanele republicii în care sînt școli alolingve au facilitat participarea profesorilor de limba română pentru alolingvi la activitățile proiectului.
- Institutul Muncii a oferit spațiu pentru conferința de totalizare.
- Centrul Educațional PRO DIDACTICA a oferit spațiu de lucru pentru gestionarea proiectului, spații și echipament pentru training-uri și întruniri ale formatorilor, acces gratuit la biblioteca Centrului pentru formatori și cursanți. De asemenea, Centrul a obținut fonduri suplimentare pentru donația de carte în școlile alolingve, în baza unui grant acordat de Fundația SOROS-Moldova.

Beneficiari:

Beneficiari direcți:

- Profesori-formatori – 38, profesori școlari – 1291, profesori universitari – 29, autori de materiale didactice – 23, membri ai echipelor din școlile-Centre Metodice – 20.
- 4 școli alolingve – Centre Metodice (Liceul Teoretic „Ștefan cel Mare”, Bălți; Liceul „Nicolae

Milescu-Spătarul”, Chișinău; Liceul Teoretic „G. Gaidarji”, Comrat; Școala medie nr. 2, Taraclia).
Beneficiari indirecți:

- Elevii din toate școlile alolingve; profesorii de la alte discipline și membrii administrației din aceste școli; inspectorii la disciplina „Limba și literatura română în școala alolingvă”; studenții alolingvi de la universități; părinți și membri ai comunității.
- Școlile și direcțiile generale de învățământ, universitățile și catedrele de profil, Ministerul Educației al Republicii Moldova.

COMPONENTA 1: FORMAREA FORMATORILOR

Obiectiv specific:

- Formarea unui grup național de formatori în domeniul predării disciplinei “Limba și literatura română în școala alolingvă”.

Activități:

38 de profesori școlari au fost selectați prin concurs pentru participare la programul de formare. Ulterior, 36 dintre ei au devenit formatori activi în program. Programul de formare a formatorilor a inclus cursul intensiv „Predarea limbii și literaturii române în școala alolingvă. Metode și tehnici” (2 săptămîni) și cursul „Formarea formatorilor. Abilități de instruire a adulților”.

Rezultate cantitative și calitative:

<ul style="list-style-type: none"> • 36 de formatori pregătiți; • Un amplu suport de curs pentru programul de instruire a profesorilor; • Proiecte de sesiuni de instruire pentru programul de formare a profesorilor; • Proiecte didactice pentru lucrul la clasă, conform subiectelor din curriculum și manuale, cu încorporarea metodelor interactive studiate. 	<ul style="list-style-type: none"> • A fost asigurată dezvoltarea de resurse umane și capacități pe plan regional (<i>Nord:</i> Bălți – 3 persoane, Rîșcani – 1; <i>Centru:</i> Chișinău – 22, Ialoveni – 1; <i>Sud:</i> Comrat – 3, Cahul – 3, Taraclia – 2, Tighina – 1). • Formatorii vor continua să activeze în cadrul comunităților educaționale și după terminarea proiectului.
--	--

COMPONENTA 2: FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE (NIVEL PREUNIVERSITAR)

Obiectiv specific:

- Perfecționarea profesională continuă a profesorilor școlari, în vederea aplicării unor metode și tehnici de predare-învățare-evaluare interactive și axate pe elev.

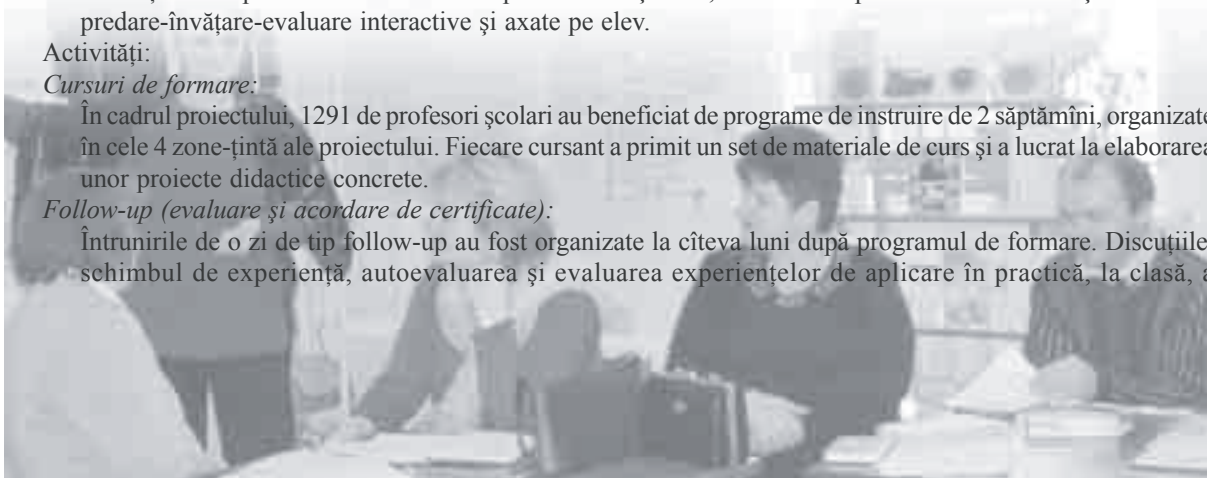
Activități:

Cursuri de formare:

În cadrul proiectului, 1291 de profesori școlari au beneficiat de programe de instruire de 2 săptămîni, organizate în cele 4 zone-țintă ale proiectului. Fiecare cursant a primit un set de materiale de curs și a lucrat la elaborarea unor proiecte didactice concrete.

Follow-up (evaluare și acordare de certificate):

Întrunirile de o zi de tip follow-up au fost organizate la cîteva luni după programul de formare. Discuțiile, schimbul de experiență, autoevaluarea și evaluarea experiențelor de aplicare în practică, la clasă, a



cunoștințelor și abilităților formate în cadrul training-ului au fost considerate deosebit de utile de către profesori. Ei au făcut schimb de proiecte de lecții și de materiale ilustrative produse pe parcursul activității de predare. Cursanților li s-au acordat certificate ale Centrului Educațional PRO DIDACTICA, drept criteriu servind calitatea prezentărilor și a autoanalizei făcute de aceștia.

Asistarea la ore:

Formatorii au asistat la mai multe lecții predate de foștii lor cursanți pentru a aprecia impactul real al programului de formare la nivelul profesorului și al elevului și gradul de utilizare a metodelor și tehnicilor studiate. Pe baza feedback-ului oferit de elevi și de profesori s-a putut constata ce schimbări s-au produs în procesul de predare-învățare-evaluare.

Rezultate cantitative și calitative:

<ul style="list-style-type: none"> 1291 de profesori instruiți în cadrul programului de formare profesională continuă (464 – în 2001, 589 – în 2002, 238 – în 2003). 	<ul style="list-style-type: none"> Profesorii din toate școlile alolingve au beneficiat de aceleași posibilități de perfecționare; A fost sprijinită profesionalizarea și dezvoltarea capacităților locale în toate zonele țării (<i>Nord: 325 de profesori; Sud (UTA Găgăuzia și Taraclia): 254 de profesori; Centru (Chișinău și regiunile învecinate): 712 profesori</i>).
<ul style="list-style-type: none"> 1042 de profesori participanți la follow-up: 340 de profesori – în 2001, 511 – în 2002, 153 – în 2003. Alți 26 de profesori au primit certificatele în cadrul unor sesiuni speciale organizate de colaboratorii Centrului. 	<ul style="list-style-type: none"> 83% din participanții la training au venit la întrunirile de evaluare; 92% din participanții la follow-up au primit certificate ale Centrului; Profesorii au posibilitatea să folosească certificatele în procesul de atestare pentru conferirea de grade didactice. Avansarea în grad le oferă posibilitatea unui spor la salariu.
<ul style="list-style-type: none"> 291 de lecții analizate (31 – în 2001, 160 – în 2002, 100 – în 2003); 291 de profesori intervievați cu privire la utilitatea celor însușite la training pentru aplicarea în activitatea de fiecare zi; Mai mult de 2500 de elevi au oferit feedback cu privire la orele de limba și literatura română pentru alolingvi. 	<ul style="list-style-type: none"> Stilul de predare democratic și deschis devine un atribut real al atmosferei din clase. Acest lucru este confirmat de inspectorii, de administrația școlilor, de elevi; Faptul că la orele de limba și literatura română pentru alolingvi se utilizează tot mai des metode și tehnici interactive, axate pe elev, este confirmat de elevii înșiși, de formatorii care au asistat la ore, de mulți dintre părinții elevilor; Reprezentanții administrației școlilor au menționat o evidentă ameliorare a calității orelor, în comparație cu perioada de pînă la proiect.

COMPONENTA 3: FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE (NIVEL UNIVERSITAR)

Obiectiv specific:

- Asigurarea conexiunii școală-universitate prin programe de formare și schimb de experiență pentru profesorii universitari de la facultățile de filologie care predau limba română studenților alolingvi.

Activități:

Profesorilor universitari le-a fost oferit un program de 10 zile de formare și schimb de experiență. Conținutul a fost structurat pe baza necesităților identificate în prealabil, în cadrul unei întruniri a șefilor de catedră și a profesorilor de la facultățile vizate.

Rezultate cantitative și calitative:

<ul style="list-style-type: none"> 2 programe de formare și schimb de experiență; 29 de profesori antrenați în program (13 profesori reprezentînd 4 universități au participat la program în 2002 și 16 profesori de la 5 instituții – în 2003). 	<ul style="list-style-type: none"> 80% dintre participanți au apreciat training-ul ca fiind cel mai bun program de formare la care au participat vreodată; Șefii de catedre de la universități au menționat, după finalizarea programului, stabilirea unor relații de comunicare și colaborare între catedre, caracterizate prin aducerea în discuție a unor probleme și proiecte comune, prin schimburi de experiență referitoare la predarea cursurilor universitare de limba română pentru alolingvi.
--	--

COMPONENTA 4: ELABORAREA MATERIALELOR DIDACTICE SUPLIMENTARE

Obiectiv specific:

- Elaborarea și distribuirea unor materiale didactice auxiliare în ajutorul elevilor și al profesorilor.

Activități:

În perioada 2001-2002 au fost elaborate 2 seturi de materiale. *Soluții didactice. Ghid pentru profesori* reprezintă expunerea unor abordări, metode și tehnici moderne de predare a limbii a doua. Colecția de *Fișe de lucru* este destinată utilizării nemijlocite la clasă și vizează subiecte din manualele în uz pentru clasele V-IX.

În 2003-2004, un set de 4 materiale a fost elaborat, publicat și distribuit în școlile alolingve prin intermediul Direcțiilor Raionale: *Caietul elevului*, caseta audio pentru clasa a VI-a și *Avante! Auxiliar didactic* și caseta audio pentru clasa a VII-a a școlii alolingve.

Rezultate cantitative și calitative:

<p>Au fost publicate și distribuite:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2500 de exemplare de <i>Soluții didactice</i>; • 2500 de exemplare de <i>Fișe de lucru</i>; • 5000 de exemplare de <i>Caietul elevului</i>, cl. VI; • 1000 de casete audio, cl. VI; • 5000 de exemplare de <i>Avante! Auxiliar didactic</i>, cl. VII; • 1000 de casete audio, cl. VII. 	<p>Profesorii participanți la activitățile din proiect au menționat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • varietatea și utilitatea materialelor elaborate; • formatul și conținutul accesibil; • subiectele alese conform intereselor și necesităților de comunicare ale elevilor.
--	---

COMPONENTA 5: ACHIZIȚIE ȘI DONAȚIE DE CARTE

Obiectiv specific:

- Dezvoltarea colecțiilor de carte ale școlilor alolingve prin donații de materiale didactice și de referință în sprijinul predării disciplinei “Limba și literatura română în școala alolingvă”.

Activități:

O colecție importantă de materiale didactice și de referință (dicționare, enciclopedii, cărți de lectură, manuale alternative, materiale suport etc.) au fost achiziționate și distribuite școlilor alolingve.

În 2001 procesul de donație a fost asigurat de către Departamentul Relații Interetnice. Procesul de distribuire din 2003-2004 a fost asigurat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

Rezultate cantitative și calitative:

<p>Materiale distribuite cu sprijinul ÎCMN al OSCE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2001-2002 – 8 titluri de carte donate în școli (5800 de exemplare); • 2002-2003 – 5 titluri distribuite (1060 de exemplare). <p>Cărți oferite de către CE PRO DIDACTICA, cu sprijinul Fundației SOROS-Moldova:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2003-2004 – 11 titluri de carte (4070 de exemplare). 	<ul style="list-style-type: none"> • 370 de școli alolingve din republică au avut ocazia să-și îmbogățească bibliotecile cu titluri de referință; • Elevii și profesorii au o mai bună posibilitate de acces la informație și la materiale în limba de stat.
--	--

COMPONENTA 6: DEZVOLTAREA UNOR CENTRE METODICE ÎN ȘCOLI

Obiectiv specific:

- Crearea a 4 Centre Metodice (centre de formare și de resurse pentru profesorii de limba și literatura română în școala alolingvă) în patru zone ale republicii.

Activități:

Cele 4 Centre Metodice create în școli sînt:

- Liceul Teoretic ”Ștefan cel Mare”, Bălți;
- Liceul „Nicolae Mileșcu-Spătarul”, Chișinău;
- Liceul Teoretic „G. Gaidarji”, Comrat;
- Școala nr. 2, Taraclia.

Centrele au primit donații de carte și echipament. Echipele din școli au trecut printr-un program special de formare pentru a învăța să elaboreze proiecte pentru zonele lor. Pentru implementarea proiectelor elaborate, școlile au primit granturi.

Rezultate cantitative și calitative:

<ul style="list-style-type: none"> • 4 Centre Metodice create; • Donații de echipamente oferite Centrelor (calculator, imprimantă, copiator); • 4 echipe antrenate în elaborarea de proiecte și propuneri de finanțare; • 4 proiecte regionale pentru îmbunătățirea calității predării disciplinei „Limba și literatura română în școala alolingvă”, elaborate și implementate în 2004 de către Centre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Au fost dezvoltate capacități și resurse în domeniul managementului de proiecte la nivel regional; • Accesul la resursele informaționale și didactice din cele 4 Centre a fost extins către profesorii din alte școli din vecinătate.
---	--

EVALUAREA PROIECTULUI

Echipele de proiect au operat evaluări curente ale tuturor activităților/componentelor proiectului. O evaluare externă a fost efectuată în iunie 2003. Echipele de evaluatori (un expert din Republica Moldova și un expert din Estonia) a inițiat o serie de interviuri cu reprezentanți ai diverselor categorii de beneficiari ai proiectului. Aceștia au fost: specialiști ai Ministerului Educației și ai Direcțiilor Raionale de Învățământ, Tineret și Sport, ai Departamentului Relații Interetnice, coordonatori de proiect, inspectori școlari, părinți ai copiilor alolingvi, profesori școlari și universitari, formatori. Pe baza rezultatelor evaluării, experții externi au conchis că proiectul a realizat obiectivele fixate și că modelul de implementare ales este eficient. Per total, proiectul a fost apreciat ca „excellent”.

ASPECTE ALE ASIGURĂRII DURABILITĂȚII PROIECTULUI

În cadrul activităților au fost aplicate mai multe strategii de asigurare a durabilității proiectului:

- Instituționalizarea programelor și a inițiativelor:
 - Patru Centre Metodice create în școli au devenit parte a sistemului educațional, în calitate de resurse de informare și formare la disciplina „Limba și literatura română în școala alolingvă”. Echipe de profesori din aceste centre au competențe suficiente pentru elaborarea unor propuneri de finanțare și către alți donatori;



- Materialele elaborate, publicate și distribuite în cadrul proiectului au fost puse la dispoziția profesorilor și elevilor din școlile alolingve.
- Dezvoltarea capacităților profesionale locale la diverse niveluri:
 - A fost creată o echipă națională de formatori originari din diferite zone ale țării;
 - A fost sprijinită profesionalizarea specialiștilor de la toate nivelurile: școli, Direcții de Învățământ, universități;
 - Profesorii și formatorii sînt implicați activ, la nivel de școală și de raion, în activitățile curente de dezvoltare profesională din cadrul sistemului educațional, activități pe care acum le pot face cu un grad mai înalt de competență.

Cu toate acestea, educația, în acest moment, rămîne un domeniu defavorizat în Republica Moldova și un sector care nu are șansa să genereze resurse financiare proprii în următorii ani. Profesorii și elevii, mai ales cei din zona rurală, adesea nu au posibilități de acces la informația de ultimă oră. Fonduri pentru formarea profesională continuă, pentru activități extracurriculare sau pentru achiziția unui minimum de materiale didactice sînt alocate cu greu sau deloc de autoritățile locale. Așa cum au subliniat experții internaționali care au evaluat proiectul, asistența internațională rămîne la un nivel critic pentru învățămîntul din Moldova, pentru noi proiecte de dezvoltare profesională și organizațională.

Rezultatele proiectului „Moldova–Language Teacher Training” ar putea fi consolidate printr-o serie de activități axate pe beneficiarii în ultimă instanță – elevii din școlile alolingve și comunitățile unde se află aceste școli. Activitățile, în viziunea Centrului Educațional PRO DIDACTICA, trebuie să aibă un spectru de acțiune mai larg, de la obiectivul optimizării competențelor de comunicare în limba de stat la obiective ce ar ține de educația interculturală, gîndirea critică, rezolvarea de probleme și conflicte, promovarea unei culturii a toleranței, înțelegerea și acceptarea alterității. Centrul Educațional PRO DIDACTICA va continua să elaboreze noi proiecte în domeniu, urmînd să solicite implicarea potențialilor donatori interesați să contribuie la realizarea obiectivelor propuse.

Proiectul face parte din programul „Toleranță și Integrare Socială. Informare și Formare” al Centrului Educațional PRO DIDACTICA. Direcția de program „Parteneriate școlare” sprijină inițiativele locale, oferind granturi mici pentru instituțiile de învățământ din aceeași localitate, dar cu predare în limbi diferite, pentru realizarea în comun a activităților.

Proiectul **“ТОЛЕРАНТНОСТЬ – ПУТЬ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ”**

Finanțator: Fundația SOROS-Moldova

Buget: 977, 71 USD (contribuții personale: 1033, 61 USD)

Durata: 1 an

Echipe de implementare:

- Organizația pentru tineret „Круг радости”, gimnaziul nr. 2 din or. Bender
- Teatrul de tineret ruso-moldovenesc „МирСо” din s. Caragaș
- ONG-ul „Acolada” din or. Dubăsari
- Organizația pentru tineret „Ромашка”, școala nr. 2 din or. Rîbnița
- Organizația pentru tineret „Созвездие”, școala nr. 4 din or. Tiraspol
- Organizația pentru tineret „Я и моя семья” din or. Tiraspol

Beneficiari direcți: 214 elevi cu vârsta cuprinsă între 14-18 ani, și 21 profesori din școli, licee, școli serale, lideri ONG-uri din or. Rîbnița, Bender, Tiraspol, Caragaș, Dubăsari

Beneficiari indirecti: administrația publică locală, părinții, profesorii, comunitatea

Descriere: Proiectul a fost orientat în direcția optimizării colaborării și a bunei înțelegeri între elevii școlilor transnistriene în baza stabilirii relațiilor interpersonale, răspîndirii culturii toleranței și extinderii activităților elaborate și desfășurate în comun.

Activități și rezultate obținute: 6 training-uri în diferite localități („Arta comunicării”, „Să te cunoști – să ne cunoaștem”, „Rezolvarea conflictelor”, „Arta toleranței” ș.a.).

Au fost instruiți 214 elevi; s-a stabilit o legătură trainică în vederea schimbului de experiență; toate organizațiile implicate în proiect au fost abonate la ediții periodice. În școli au fost difuzate materiale despre toleranță. A crescut gradul de inițiativă, de implicare a elevilor; se observă o mai bună comunicare și colaborare între ei. A fost creată rețeaua organizațiilor de tineret.

Referințe: В одной притче рассказывается, что однажды трех строителей спросили: «Что вы делаете?». Один ответил: «Я кладу кирпичи», другой: «Я строю стены», а третий изрек: «Я строю Собор Святого Павла». Все делали одно и то же, но вкладывали в свою работу разные понятия. Вот и мы так же, на первый взгляд, ничего особенного не делали: ну, встретились ребята двух-трех клубов, ну, пообщались, посмеялись, порисовали... А по-крупному учились быть толерантными. А это в наше время так необходимо!

Din evaluările proiectului «Толерантность – путь к взаимодействию», Olga Burciu (16 ani).

Coordonator: Lilia STÂRCEA

Proiectul **„PRIN COLABORARE ȘI TOLERANȚĂ SPRE SUCCES”**

Finanțator: Fundația SOROS-Moldova

Buget: 1000 USD (contribuții personale 350 USD)

Durata: 1 an

Echipe de implementare:

- Liceul „M. Sadoveanu” din or. Călărași
- Școala medie rusă nr. 2 din or. Călărași

Parteneri: Asociația părinților, Liga Națională de Dezbateri Preuniversitară

Beneficiari direcți: liceeni, profesori, părinți, Liceul „M. Sadoveanu” și Școala medie rusă nr. 2 din r. Călărași

Beneficiari indirecti: administrația publică locală, membrii comunității or. Călărași

Descriere: Scopul proiectului a fost cunoașterea reciprocă (elevi, cadre manageriale și didactice), crearea unei comunități de comunicare, colaborare și schimb de experiență pentru educarea toleranței și înțelegerii diversității, prin activități cultural-artistice, educaționale, seminarii, concursuri, olimpiade școlare etc.

Activități și rezultate obținute: În rezultatul implementării proiectului „Prin Colaborare și Toleranță spre succes” s-a constituit o comunitate de comunicare și respect între cadrele didactice, elevi și părinți.

S-a realizat o sincronizare a procesului educațional din liceul cu predare în limba română și școala generală cu predare în limba rusă, inclusiv la nivel de predare a limbii române.

Au fost organizate conferințe de inaugurare și de totalizare a proiectului, seminarii teoretico-practice atât pentru profesorii de limba și literatura română cât și pentru profesorii de limba și literatura rusă; activități de inițiere și aprofundare în dezbateri, manifestări culturale („Maslenița” și Hramul liceului), concursul școlar „Tineri și dotați”, competiții sportive la fotbal și tenis de masă, vizite la Teatrul de Operă și Balet și la Teatrul Dramatic rus „A. P. Cehov” din Chișinău.

Coordonator: Lilia STÂRCEA



Lia SCLIFOS

Liceul Teoretic "Ion Creangă", mun. Chișinău

Noi accente ale evaluării

În teoria și practica educațională evaluarea este abordată din mai multe perspective, dat fiind complexitatea fenomenului/procesului de predare-învățare-evaluare. Învățarea interactivă presupune descoperire, construirea și redefinirea sensurilor, solicitând procesele psihice superioare de gândire și creație. Dezvoltând acest tip de învățare, cadrele didactice stimulează elevii/studentii să elaboreze proiecte de învățare, să-și asume responsabilitatea pentru învățare, conștientizând, aplicând, (auto)evaluând, gestionând cunoștințele.

După A. Toffler, omul creator este omul pentru care nu vorba, ci fapta este maxima conducătoare în viață. Analfabetul de mâine nu va fi cel care nu știe să citească, dar cel care nu a învățat să învețe.

Învățarea interactivă nu se opune învățării clasice, ci este o nouă calitate a acesteia prin obiectivele pe care le urmărește privind formarea personalității. Munca activă și creativă a elevului/studentului are la bază metacogniția

ce vizează reflecția studentului/elevului asupra propriei identități, ca subiect al învățării, efectuând analize de nevoi și așteptări educaționale în concordanță cu particularitățile și posibilitățile cognitive, practice și de efort intelectual și fizic. Metacogniția presupune analiza gradului de dificultate a sarcinilor de învățare și a strategiilor de realizare eficientă a acestora. Învățarea învățării – deziderat al educației postmoderniste – reclamă interactivitate și creativitate în adoptarea unor strategii care să solicite implicare, învățare conștientizată, precum și interes pentru perfecționarea continuă.

În acest context, conceptul despre evaluare își lărgeste sfera de cuprindere. Astăzi, evoluând de la formula tradițională ce o situa în finalul învățării, aceasta se integrează organic în procesul de învățare, creînd relații interactive și circulare. Astfel, demersul educațional cuprinde un registru nou de competențe, spre deosebire de cel tradițional centrat pe transmiterea de informații și evaluarea informațiilor însușite. Apare necesitatea accentuării preocupărilor care urmăresc dezvoltarea capacității elevilor/studentilor de autoevaluare, în condițiile unui dialog deschis între profesor și elev/student. Aceste noi preocupări au ca scop dezvoltarea unei învățări creative menite să formeze oameni inovatori (și nu repetitivi), îndrumați de un educator care este, la rîndul lui, un autoformator.

Între evaluarea tradițională și cea care are la bază principiul implicării active există diferențe.

Evaluarea tradițională	Evaluarea participativă
1. Este o căutare a obiectivității și a modalităților științifice de evaluare cu proceduri standard. Accentul se pune pe <i>profesorul evaluator</i> .	1. Este privită ca parte integrantă a procesului de dezvoltare și schimbare, implicînd <i>judicata reflexivă</i> .
2. Este interesată mai mult de măsurarea <i>aspectelor cantitative</i> . Aspectele calitative, fiind dificil de apreciat, tind să fie ignorate.	2. Este centrată pe dialog, mai mult <i>pe cercetarea calitativă</i> decît pe măsurarea cantitativă; folosește mai puțin metodele formale.

<p>3. Are un grad înalt de <i>control managerial</i>. Profesorul este cel care vine cu inițiativa și stabilește: <i>cînd, cum și ce</i> se evaluează. Elevul/studentul nu este direct implicat în procesul de evaluare. Deși suportă consecințele acesteia, el nu participă la elaborarea întrebărilor și nu discută cu profesorul rezultatele.</p>	<p>3. Funcția principală constă în <i>energizarea din interior</i> a procesului, depășind concepția conform căreia evaluarea este un proces de control ce acționează din exteriorul procesului de învățare. Se pornește de la ideea că fiecare individ este unic, avînd propriul stil de lucru, diferite modalități de percepție, gîndire și acțiune. Elevul/studentul participă <i>activ</i> la procesul de evaluare. Negocierea și consensul constituie elemente importante. Profesorul discută cu elevii/studentii rezultatele și face recomandări.</p>
<p>4. Nu există o cooperare între evaluator și elev/student privind modalitățile și criteriile de evaluare. Din acest motiv profesorul poate fi perceput negativ.</p>	<p>4. Rolul evaluatorului este cel de <i>facilitator</i> din interior al procesului de învățare, mai puțin cel de observator neutru. El facilitează învățarea și evaluarea, pornind de la premisa că evaluarea îndeplinește mai degrabă funcții de ameliorare și corectare decît de sancționare și speculare a greșelilor.</p>

Evaluarea este un subiect extrem de vast care merită o abordare multiplă. În aceste modele contrastante observăm probleme de influență și control, modul în care profesorul, elevul/studentul se implică în procesul desfășurat.

În timp ce învață, elevul/studentul efectuează procese repetate de valorizare și de apreciere critică care îi servesc ca bază pentru luarea deciziilor orientative în propria-i formare și dezvoltare.

Evaluarea participativă este un proces în care trebuie negociate, între profesor și elev/student, diferite interese, valori și puncte de vedere. Procesul tehnicist, fundamentat pe o concepție directivistă în evaluare, legitimează rolul și puterea profesorului asupra elevului/studentului, limitînd relațiile interpersonale.

Evaluarea participativă are la bază responsabilitatea împărtășită între elev/student și profesor, accentul fiind pus pe cooperare, colaborare și învățare. Elevul/studentul, ca evaluator, învață să cunoască și își construiește învățarea.

Astfel, este stimulat activismul și implicarea atît în procesul de învățare cît și în cel de elaborare a criteriilor și indicatorilor de evaluare.

Evaluarea a avut mereu același obiectiv – îmbunătățirea educației, contextul însă determină dezvoltarea unor concepte diferite.

Metafora aisbergului utilizată de G. Meyer include patru niveluri de cunoștințe, de sus în jos:

Nivelul 1 – cunoștințe clasice, vizibile, propriu-zise;

Nivelul 2 – rețele de concepte sau cunoștințe relaționale, procedurale sau scheme de acțiune, automatisme de cunoaștere;

Nivelul 3 – procese cognitive sau demersuri de gîndire logică;

Nivelul 4 – strategii cognitive de utilizare a

cunoștințelor și proceselor mentale pentru memorare, înțelegere, control, reglare.

Pedagogia tradițională a rezervat evaluării în temei nivelului 1 (vîrfurile aisbergului), deși o valoare incontestabilă sînt și nivelurile 2-4, accentuîndu-se necesitatea aprecierii atît a cunoștințelor cît și a procedurilor de obținere a acestora, de prelucrare a informațiilor primare, de realizare a sarcinilor ca experiențe. Dacă printre produsele evaluate în final ca elemente de conținut vor fi incluse și procesele, dimensiunile lor calitative și instrumentale, vom putea atinge obiective-principii, precum: “a învăța să știi”, “a învăța să faci” (E. Joița).

“Dacă am putea ști ce merită să fie măsurat, am ști să măsurăm mai bine” (J. Bruner).

Evaluarea care pornește de la cunoașterea criteriilor de apreciere, este eficientă, dezvoltă gîndirea critică, îi face pe elevi mai conștienți și îi motivează să se implice în îndeplinirea sarcinilor.

Gîndirea critică este un proces complex care începe cu asimilarea de cunoștințe, cu dobîndirea unor operații și procedee mentale de procesare a informațiilor, continuă cu formarea unor credințe și convingeri ce fundamentează adoptarea unor decizii și finalizează prin manifestarea unor comportamente adaptive adecvate și eficiente (Ion Al. Dumitru). A gîndi critic înseamnă a avea convingeri în baza unor cunoștințe valoroase; a avea opinii independente; a pune la îndoială în mod constructiv ideile proprii și ale altora, manifestînd toleranță, respect și flexibilitate; a coopera pentru realizarea sarcinilor; a argumenta poziția proprie etc. Pentru dezvoltarea gîndirii critice și a responsabilizării învățării am elaborat un sistem de evaluare care permite elevului/studentului să-și proiecteze învățarea și evaluarea rezultatelor ei.

Nr.	Componente	Indicatori	Punctaj	Observații
1.	Prezența la ore	100% 70% 50%	3 2 1	
2.	Implicare activă	Pune întrebări Implică pe alții în discuție Realizează sarcini în grup	2 2 3	
3.	Eseu de 2 pagini	Respectă structura eseului și cerințele față de ea: – introducere – partea de bază – încheiere Expune clar și concis ideile Respectă ortografia și punctuația	3 10 5 1 1	
4.	Minicercetare de 10 pagini	Lansează problema Formulează ipoteza Întocmește planul Efectuează cercetarea propriu-zisă Prezintă bibliografia	5 5 3 15 2	
5.	Analiza unui document istoric	Identifică și explică: – perioada istorică la care se referă documentul – ideile principale – impactul documentului în acel context istoric – aprecierea lui	2 3 3 2	
6.	Prezentări	Respectă timpul oferit pentru prezentare Implică colegii în discuții cu referință la cele prezentate Expune rezumatul cu cuvinte proprii Prezintă rezumatul Folosește materiale ilustrative (scheme, tabele, imagini etc.)	1 2 5 2 2	
7.	Inițiative proprii	Utilizează surse suplimentare pentru anumite subiecte: – preluate integral – prelucrate individual – prezentate profesorului – prezentate colegilor	4 7 1 3	
8	Lucrare de evaluare sumativă		1-10	

Barem de apreciere:

20-25 de puncte – nota 5

26-35 de puncte – nota 6

36-50 de puncte – nota 7

51-70 de puncte – nota 8

71-90 de puncte – nota 9

100 de puncte – nota 10.

În rezultatul aplicării acestui sistem a crescut motivația pentru învățare. Elevii s-au obișnuit să scrie proiecte de performanță și să monitorizeze singuri realizarea lor. Bazându-ne pe propria experiență și consultând literatura despre evaluare, considerăm că un sistem de evaluare în cheia gândirii critice trebuie să îndeplinească mai multe condiții:

- Să motiveze evaluarea reciprocă, autoevaluarea, conștientizarea propriului proces de evaluare, îmbunătățirea activităților prin forțe proprii “empowerment” (Fetterman, 1996). Pentru aceasta este necesar ca studentul/elevul să-și

dezvolte capacitățile autoevaluative, să învețe să-și identifice și să-și exprime interesele și nevoile, să-și stabilească obiectivele și expectațiile, să elaboreze un plan al activităților de cunoaștere pe care dorește să le întreprindă. Din acest punct de vedere, rolul evaluatorului este de facilitator care contribuie la formarea elevilor/studenților săi pentru a deveni conducătorii propriilor evaluări etc.

- Să deplaseze accentul de la sancționare la dezvoltarea unor competențe concrete, de la evaluarea cunoștințelor la evaluarea capacităților de investigație, a spiritului critic, a abilităților și atitudinilor, evaluarea devenind astfel o experiență de învățare motivantă, nestresantă, o bucurie și o necesitate conștientizată.
- Să îmbine evaluarea axată pe obiective cu cea centrată pe proces, cea cantitativă cu cea calitativă.

- Să fie flexibil, multiinstrumental și multicriterial, îmbinând evaluarea inițială cu cea formativă, formatoare și normativă.
- Să ofere posibilități pentru înțelegerea manifestărilor individualității și dezvoltarea potențialului creativ.
- Să creeze condiții pentru ca evaluarea de judecată a performanțelor să cedeze locul evaluării de dezvoltare, auto- și interevaluării (p-p, p-e/s, e/e-s/s).
- Să favorizeze, să permită studenților să învețe a construi forme personale de realizare a învățării;
- Să ofere oportunități de gândire, reflecție și revizuire, care ar asigura crearea unor noi scheme cognitive în baza celor existente.
- Să se focalizeze pe realizări, erorile fiind valorizate pentru obținerea de noi succese.

Acest sistem de evaluare se va constitui în baza următoarelor principii, care provin din constructivism, cognitivism, teoria schemei, metacogniție:

- 1) Abordarea învățării pe baza unei logici combinatorii, legată de un scop/produs, cu reflecții asupra mijloacelor, metodelor și criteriilor de realizare a obiectului finit.
- 2) Stabilirea unui raport optim dintre evaluarea cantitativă și cea calitativă, normativă și formativă.
- 3) Conceperea educației ca o simbioză a proceselor de predare-învățare-evaluare, cu obiective clare și specifice, sarcini concrete, criterii de apreciere, proiectare de activități, decizii de ghidare, reglare.
- 4) Reconcepterea cunoștințelor din scopuri în sine în mijloace de dezvoltare cognitivă, învățarea cărora antrenează și procesele, instrumentele cognitive.
- 5) Orientarea ponderată a acțiunilor evaluative privind performanțele obținute într-o măsură mai echilibrată spre cele trei tipuri de schimbări produse în comportamentul studenților/elevilor (cognitiv, afectiv-atitudinal, psihomotor).
- 6) Reorientarea evaluării de la cunoștințele însușite la activitate mentală bazată pe nivelul atins al priceperilor, abilităților, competențelor în achiziționarea și aplicarea cunoștințelor; pe nivelul metacogniției; pe modul de rezolvare creativă a problemelor și de luare a deciziilor.

Punctul terminus al evaluării trebuie să aibă în vedere răspunsurile la întrebarea: Cum îmbunătățim mai departe activitatea?, aprecierea fiind indispensabil legată de proiectare.

Un factor important este stabilirea, încă din faza de proiectare a tipurilor de efecte urmărite la studenți/elevi, și conștientizarea de către aceștia a ceea ce se așteaptă din partea lor, a felului cum vor fi evaluați, a criteriilor

de evaluare, fapt care le va stimula motivația și le va dezvolta competențe autoevaluative.

O nouă paradigmă – *evaluarea formativă* care, după G. Nunziati, primește calificativul de formatoare – este considerată mult mai eficientă, deoarece vine din propria inițiativă a celui care învață și se implică în realizarea unor materiale cu scop evaluativ, sporindu-și astfel capacitățile de autoevaluare. Pentru aceasta este necesar ca profesorul să dețină o serie de tehnici prin care să-i învețe pe elevi/studenti să învețe să se simtă activi și să-și poată evalua propriile activități. Evaluarea formatoare are rol de reglare și autoreglare a activității cu sprijinul ambilor parteneri ai acțiunii educaționale, inițiativa de învățare și, implicit, de evaluare aparținând elevului/studentului care reflectă asupra rezultatelor muncii sale. Profesorul îi urmărește evoluția, oferindu-i susținere și îndrumare. În așa fel, noțiunea de evaluare își lărgeste sfera de cuprindere, extinzându-se de la rezultatele obținute către proces.

Noile direcții de dezvoltare a evaluării reclamă transferul de la evaluarea centrată pe control la evaluarea centrată pe învățare sau, altfel spus, de la evaluarea centrată pe inițiativa profesorului de a controla la cea care pune accentul pe inițiativa elevului/studentului de a reflecta asupra propriului proces de cunoaștere. Scopul comun constă în dezvoltarea capacității de autoevaluare la elevi și studenți, concomitent cu schimbarea viziunii asupra rolului evaluării: de ameliorare și corectare, mai puțin de sancționare. Evaluarea capătă, astfel, valențele unui proces reflexiv prin care cel care învață devine conștient de propriile aptitudini, propriile acte și acțiuni, iar profesorul se convertește într-un ghid care-l orientează spre atingerea obiectivelor informativ-formative.

Sistemul de relaționare specific interactivității solicită de la evaluare toleranță și respect față de diversitate. Utilizarea unei game variate de strategii de apreciere reclamă o serie de soluții, dar înțelegerea și utilizarea lor eficientă nu poate să se producă fără o schimbare în mentalitate și în acțiune. Transmiterea de informații nu trebuie să rămână un scop în sine, ci să devină o ofertă de stimulare și de diferențiere a propriilor structuri cognitive.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Albu, G., *Mecanisme psihopedagogice ale evaluării școlare*, Ploiești, 2001.
2. Dumitru, I. Al., *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Timișoara, 2000.
3. Joița, E., *Educație cognitivă*, Editura Polirom, Iași, 2002.
4. Momanu, M., *Introducere în teoria educației*, Editura Polirom, Iași, 2002.

Nina **BERNAZ**

formator CEPD

Sugestii pentru elaborarea unui manual modern de biologie

fost acceptat pînă în anul 2000, iar la etapa actuală este tratat ca un ansamblu integrat din 4 imperative (*savoir, savoir faire, savoir être, savoir vivre*) stabilite de Comisia Delors (3).

Conform unor sugestii metodologice, competențele pot fi grupate în 3 categorii (4):

- supraviețuirea omului ca ființă biologică (crearea și respectarea calității condițiilor de viață);
- integrarea omului în mediul înconjurător (interacțiunea omului cu factorii de mediu);
- integrarea omului în societate (cultivarea valorilor sociale, respectarea legislației etc.).

În scopul sporirii gradului de funcționalitate a achizițiilor școlare, noua generație de manuale va trebui să pună accent pe formarea de competențe. O încercare de acest fel s-a făcut prin elaborarea manualelor de biologie pentru clasele liceale (Tabelul 1).

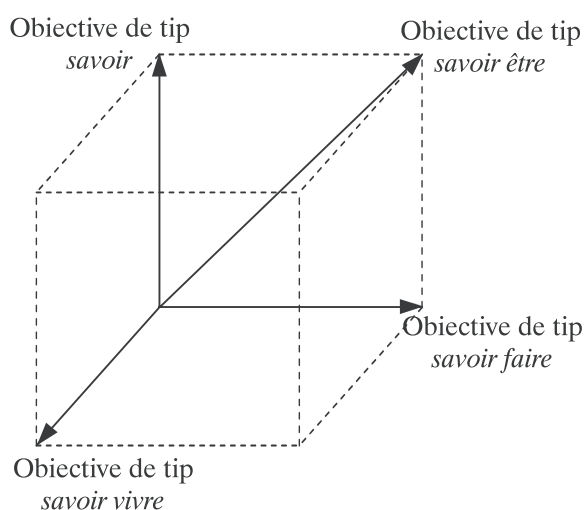
Tabelul 1

Manual	Competențe	Prezentare grafică
Biologie cl. a VIII-a, Editura Prut Internațional, 2003	Exemple: a) Grădina bunicii se află pe partea abruptă a unui deal. Această pantă a alunecat împreună cu o parte din grădină. Cum o ajutați pe bunica să prevină o nouă alunecare? (pag. 184) b) Te afli la odihnă la munte. Observi un grup de oameni foarte agitați. Apropiindu-te de ei afli, că o persoană din grup este mușcată de viperă. Cum vei proceda pentru a o salva? (pag. 185).	Anexă 30 de competențe Cum te comporți în caz de...? (pag. 183-187).
Biologie cl. a X-a, Editura Prut Internațional, 2003	Exemple: a) În Republica Moldova există persoane bolnave de SIDA. Cum ai proceda dacă în clasa ta ar fi un astfel de bolnav? (pag. 124). b) Ți se propune să efectuezi o muncă într-o livadă, unde există pericolul îmbolnăvirii de ascaridoză. Cum vei proceda pentru a nu contacta boala? (pag. 124).	Anexă Cum te comporți în caz de...? (pag. 122-136).
Biologie cl. a XI-a, Editura Prut Internațional, 2003	Exemple: a) Elaborează o listă de sfaturi/recomandări pentru a preveni surmenajul în perioada susținerii examenelor de bacalaureat (pag. 45). b) Elaborează reguli de igienă personală pentru activitatea optimă a ochiului (pag. 69). c) Elaborează o listă de produse alimentare recomandabile pentru un bolnav de diabet zaharat (pag. 115).	<ul style="list-style-type: none"> În cadrul sarcinilor didactice. Informație funcțională prezentată pe fundal de culoare bej la sfîrșitul fiecărui modul.
Biologie cl. a XII-a, Editura Prut Internațional, 2004	Exemple: a) <ul style="list-style-type: none"> Alcătuiește arborele genealogic al familiei tale. Prezintă cîte un exemplu de moștenire autozomală dominantă și recesivă în baza 	În cadrul sarcinilor didactice.

	arborelui genealogic alcătuit (pag. 85). b) Elaborează un proiect de ameliorare a solului din localitatea ta. Prezintă în proiect investigații referitoare la: – surse de poluare a solului; – modalități de proiecție a solului.	
--	--	--

Conform taxonomiei Comisiei Delors, obiectivele educaționale pot fi clasificate astfel: a) *savoir*; b) *savoir faire*; c) *savoir vivre*, *savoir être*. Obiectivele *savoir être*, care semnifică *a ști să fii* și presupun formarea/prezența unei competențe, pot fi atinse doar în cazul realizării obiectivelor *savoir*, *savoir faire* și *savoir vivre*.

Procesul educațional abordat din perspectiva acestui concept poate fi reprezentat grafic în felul următor:



Elaborarea unui manual școlar axat pe formarea competențelor contribuie la:

- demonstrarea corelației obiective curriculare-conținut;
- facilitarea procesului de autoinstruire și autoevaluare a elevului.

Una dintre funcțiile manualului este structurarea conținutului necesar pentru realizarea obiectivelor de

tipul *savoir*, *savoir faire*, *savoir vivre* ce determină obiectivul de tipul *savoir être*.

În continuare sînt prezentate sarcini didactice ce reflectă cele 4 tipuri de obiective (6, pag. 173):

1. Enumeră: a) poluanții aerului atmosferic; b) factorii degradării solului (reflectă obiective de tip *savoir*).
2. Prezintă printr-o schemă-păianjen tipurile de poluanți ai aerului atmosferic și exemple ai acestora (reflectă obiective de tip *savoir faire*).
3. Corelează substanțele chimice din coloana **A** cu efectele lor corespunzătoare din coloana **B**.

A

- 1 – CO
- 2 – SO₂
- 3 – NO₂
- 4 – Benzopiren

B

- a – provoacă boli respiratorii
- b – irită mucoasele organelor senzoriale
- c – provoacă amețeli, oboseală
- d – provoacă maladii canceroase
- e – provoacă etiologia plantelor
- f – cauzează căderea frunzelor

(reflectă obiective de tip *savoir vivre*).

4. Elaborează (la alegere) un proiect de ameliorare: a) a aerului atmosferic; b) a solului din localitatea ta.

Prezintă în proiect investigații referitoare la: a) sursele de poluare a aerului/solului; b) modalități de protecție a aerului/solului (reflectă obiective de tip *savoir être*).

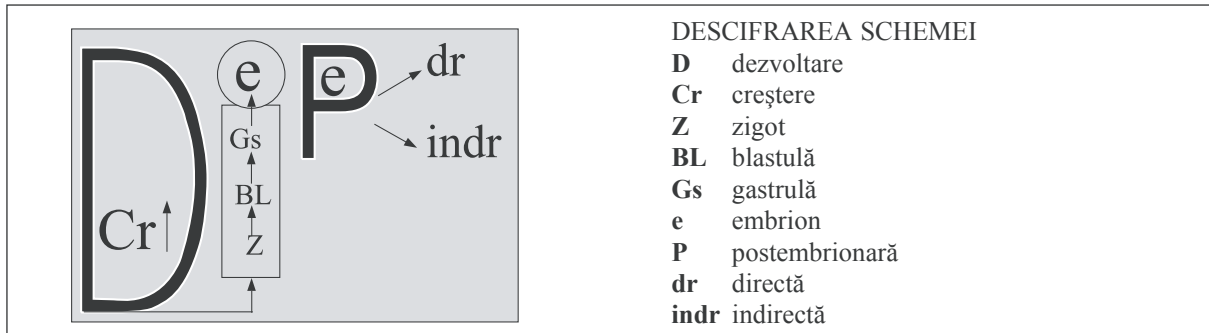
Conținutul prezentat în manual trebuie să fie adecvat și suficient pentru realizarea obiectivelor preconizate. În cazul disciplinelor reale, informația urmează a fi lăconică și comprimată.

- a) informație prezentată în bloc (7, pag. 118)

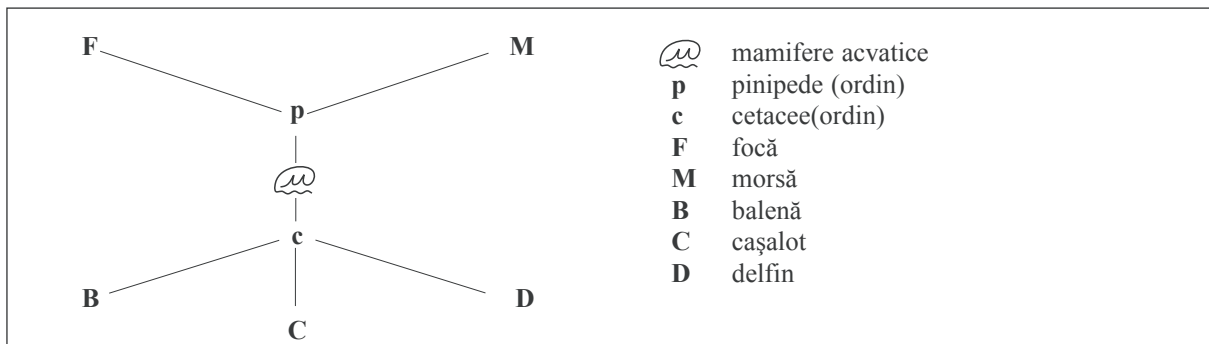
FUNCTIA ENDOCRINA A ALTOR ORGANE

Organul	Hormonii secretați	Funcțiile sau efectele
Hipotalamus	<ul style="list-style-type: none"> • liberine și statine • hormonii neurohipofizei (vasoprestina, ocitocina) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reglează secreția-hormonilor hipofizari
Stomacul Duodenul	<ul style="list-style-type: none"> • gastrină • secretină • colecistochinină 	<ul style="list-style-type: none"> • Stimulează secreția sucului gastric • Stimulează secreția sucului pancreatic • Inhibă secreția sucului gastric • Asigură contracția veziculei biliare și eliberarea bilei în duoden • Stimulează secreția enzimelor digestive de către pancreas
Rinichii Placenta	<ul style="list-style-type: none"> • renină • hormonul lactogenic 	<ul style="list-style-type: none"> • Catalizează transformarea globulinei în angiotensină • Stimulează dezvoltarea glandelor placentare mamare

b) informație prezentată în scheme logico-mnemonicice (8, pag. 21)



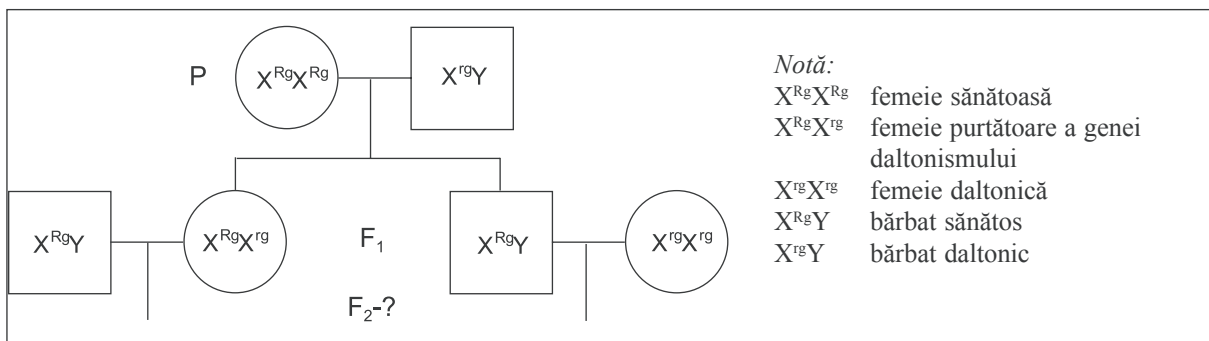
c) informație prezentată în formă de conspect de reper (8, pag. 86)



Un manual modern trebuie să reflecte modele moderne de educație, care pun accent pe accesul elevului la diverse surse de informare, corelarea aspectelor locale și globale, autonomizare, individualizare, învățare prin situații concrete din viață. Un astfel de manual îi solicită profesorului să fie mediator al procesului de învățare a elevilor (9), metodele predominante în cadrul acestuia fiind: *gestionarea informației, căutarea informației, ajutor, servicii și mediere, autonomie, a ști mai multe decât a cunoaște.*

În continuare sînt propuse exemple de sarcini didactice ce reflectă aceste metode.

1. Prezintă într-o schemă structurată logic etapele teoriei biogenezei (teoria Oparin-Holdane) (8, pag. 7) (reflectă gestionarea informației).
2. Completează schema cu generația a doua, dacă din căsătoria fiicei s-au născut doi băieți și două fete, iar din căsătoria fiului s-a născut un băiat (6, pag. 57) (reflectă căutarea informației; servicii și mediere).



3. Elaborează un poster în care să prezinți domeniile de utilizare a biotehnologiilor tradiționale și moderne (6, pag. 87) (reflectă autonomie).
4. Rezolvă rebusul și vei descoperi denumirea unei patologii tiroidiene.

Scrie un referat în baza literaturii de specialitate, prezentând măsuri de profilaxie a patologiei respective. (7, pag. 11) (reflectă – a ști mai multe decât a cunoaște).



Secvențele prezentate sînt selectate din manualele de biologie (cl. X-XII). Elaborarea netradițională a manualelor, axarea acestui suport didactic pe formare de competențe sporește caracterul formativ al procesului didactic și funcționalitatea achizițiilor școlare. Aceste sugestii pot fi utile pentru autorii de manuale și pentru experții în evaluarea manualelor.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Conseil National des programmes. Qu'apprend-on au college?*, CNDP/XO Editons, 2002.

2. Jouvenet, L. P., *Eduquer l'élève au choix professionnel*, CRDP, Lyon, 1995.
3. *Дакарские рамки действий. Всемирный форум по образованию*, Дакар, Сенегал, 2000.
4. Калинаускас, И., *Наедине с миром*, Санкт-Петербург, 1997.
5. *Legea învățămîntului*, 1995 (art. 4, p. 2).
6. Bernaz-Sicorschi, N.; Leșanu, M.; Rudic, Gh., *Biologie*, manual pentru cl. a XII-a, Editura Prut Internațional, Chișinău, 2004.
7. Bernaz-Sicorschi, N.; Larionov, T.; Perciuleac, L.; Rudic, Gh., *Biologie*, manual pentru cl. a XI-a, Editura Prut Internațional, Chișinău, 2003.
8. Bernaz-Sicorschi, N.; Copil, V.; Larionov, T.; Rudic, Gh., *Biologie*, manual pentru cl. a X-a, Editura Prut Internațional, Chișinău, 2001.
9. Franc Morandi, *Modeles et methodes en pedagogie*, Nathan, 1997.

Recenzenți:

dr. în pedagogie O. DANDARA,
dr. hab. în pedagogie VI. GUȚU



Mariana **MARIN**

Liceul Teoretic "George Călinescu", mun. Chișinău

"Cum putem găsi un țel care să ne permită să ne bucurăm de viață și să fim în același timp răspunzători față de alții?"

(Csikszentmihalyi)

Succesul elevului în școală este condiționat de mai mulți factori: biologic, social, familial etc. Atunci cînd factorii biologic și social îi permit să se încadreze adecvat în instruire, ștafa este preluată și de factorul familie. Școala modelează atitudinea elevului față de viață, iar o dată cu aceasta se modifică și poziția părintelui față de copil. Unitatea de acțiuni creată între școală și părinți, cerințele unice ale acestora față de copil constituie un element de majoră importanță în arta educațională. Familia care acceptă colaborarea activă cu învățătorul, cu școala obține, de regulă, rezultatele scon-

Părinții – parteneri educaționali

tate. Este vorba de un parteneriat educațional, noțiune recentă în domeniul învățămîntului, care „reflectă mutațiile înregistrate la nivelul relațiilor existente între instituțiile implicate direct și/sau indirect, în proiectarea și realizarea obiectivelor sistemului de învățămînt: școala, familia, comunitatea locală, agenții sociali etc.” (Cristea, 2000, pag. 280).

Legătura școală-familie a existat și există în prezent, însă nu întotdeauna în ipostaza parteneriatului. Acesta presupune o interacțiune între doi subiecți educaționali, de multe ori viabilitatea și eficiența ei depinzînd de profesorul-diriginte care trebuie să aibă o imagine clară despre tipurile de relații:

- de impediment – indiferență față de educația copilului;
- de resurse – părintele privit ca sursă potențială de ajutor;
- de parteneri – renunțarea la relația profesionist-client și colaborarea de egal la egal;
- de consumatori – părinții acceptă școala în calitate de instituție ce livrează servicii pe care ei sînt în drept să le reclame (Ainscow și Muncey, 1989).

A-i face pe părinți să devină coparticipanți la întregul proces educațional reprezintă o sarcină importantă. Experiența acumulată pe parcursul unui deceniu ne-a permis să creăm un parteneriat „sănătos” între școală și

familie. A fi părinte nu este o obligație, ci o onoare. Lucrările de specialitate afirmă că a fi părinte este, de fapt, o adevărată profesie care se asimilează în mod organizat, sistematic; se deprinde și se perfecționează cu timpul, solicitând efort continuu de autoinstruire și autoperfecționare; se bazează pe știință și artă, presupunând vocație și dragoste față de “obiectul activității desfășurate” (I. Jinga, I. Negreț, 1999, p. 69). Așadar, părinții trebuie încurajați, stimulați și orientați pe căi eficiente de colaborare.

Există variate forme de colaborare cu familia. Întîlnirile programate sînt cele care inițiază, consolidează, perfecționează și sprijină substanțial parteneriatul. Practica educațională pledează pentru caracterul formativ al activităților. În cadrul Universității pentru părinți din instituția noastră se desfășoară un șir de acțiuni (mese rotunde, dispute, colaborări în grupuri mici, ziua ușilor deschise, conferințe, seminarii, ședințe ale mamelor, ședințe ale taților, reuniuni tematice ș.a.) care, spre deosebire de ședințele organizatorice tradiționale, au mai multe avantaje:

- creează condiții reale de soluționare a problemelor;
- impulsionează interesul permanent al părinților pentru viața școlară a copilului;
- evită plictiseala;
- oferă părinților posibilitatea de a-și manifesta capacitățile intelectuale și organizatorice.

În acest context, este binevenită ideea lansării unui program „Școala și familia – un copil comun”, ale cărui obiective s-ar constitui din finalitățile de bază ale conexiunii școală-familie susținute de Traian Cosma (3):

- edificarea unei personalități armonioase;
- cunoașterea, autocunoașterea copilului;
- formarea și exersarea unor convingeri;
- practicarea moralei;
- socializarea deplină;
- planificarea dezvoltării personale etc.

Părinții trebuie inițiați de la bun început în activitatea de colaborare, care se axează pe cercul calității elaborat de cercetătorul Paul Clarke (2000) în lucrarea „Comunități de învățare: școli și sisteme” (vezi *schema*).

Algoritmul dat este valabil și necesar pentru o activitate în care proiectarea și realizarea obiectivelor sistemului de învățămînt constituie interese comune ale partenerilor educaționali.

Definirea problemelor (I) trebuie să aibă un caracter bipolar. Învățătorul intervine cu un șir de cerințe pe care familia se obligă să le respecte. La rîndul lor, părinții înaintează un set de „așteptări” și propuneri de care ține cont școala și învățătorul. Pentru realizarea celei de-a doua etape, părinții participă la consultațiile lunare organizate de învățător, aplică cunoștințele achiziționate în activitatea zilnică cu copilul lor. Urmează soluționarea problemelor și formularea altor sarcini.

Activitatea de “start”, experimentată în Liceul Teoretic “George Călinescu”, ar putea fi conferința cu participarea părinților și a copiilor. Un subiect captivant pentru crearea unui parteneriat viabil este “Familia – punctul meu de sprijin”. Secvențele activității sînt:

- Restabilirea (din cuvinte separate) de către părinți, cu ajutorul copiilor, a motoului: “Unele lucruri se schimbă, dar noi începem și terminăm cu familia” (A. Brandt).
- Prezentarea de către un părinte a articolului 16 din Declarația Universală a Drepturilor Omului.
- Montaj literar (exemplu):

“Eu sînt copilul.

Tu ții în mîinile tale destinul meu.

Tu determini, în cea mai mare măsură, dacă voi reuși sau voi eșua în viață.

Dă-mi, te rog, acele lucruri care mă vor îndrepta spre fericire,

Educă-mă, te rog, să pot fi o binecuvîntare pentru lume...”.

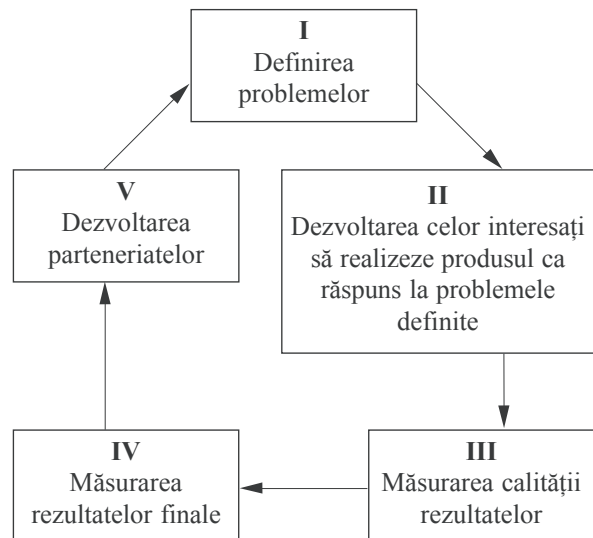
(G. Mistral)

- Jocul de rol.* Interviu direct cu părinții și colegii de clasă, realizat de jurnaliști-elevi.

Se pot formula următoarele întrebări:

- Spuneți-mi, vă rog, care este cel mai mare prilej de mîndrie pentru la copilul Dvs.?
- Stimate coleg, te mîndrești cu părinții tăi?
- Ce face copilul atunci cînd sînteți trist/tristă?
- Ce faceți Dvs. atunci cînd copilul este trist?
- Care este jocul preferat al copilului Dvs.?
- Care sînt valorile spirituale, hobby-urile părinților tăi? De ce?
- Ce-ți place să faci împreună cu părinții?
- Ce activități preferați să desfășurați împreună cu copilul Dvs.?

Efectul “interviului” care ține să evidențieze conexiunea dintre părinte și copil este impresionant!



E. O altă activitate, și mai incitantă, presupune audierea rezultatelor unui sondaj cu elevii din clasă, desfășurat anterior:

- Cu cine dintre membrii familiei cooperezi/te împaci cel mai bine?
- Cine e “șeful” în familia voastră?
- Cum ești încurajat/sprijinit de familia ta?
- De ce te mîndrești cu familia ta?

F. Activitate în grup

Completarea spațiilor libere cu lexeme care ar integra cunoștințe despre familie.

Familia asigură copiilor sentimentul siguranței și îi ajută să depășească obstacolele inerente ale vieții, să devină persoane *responsabile*.

Părinții sînt *modele* pe care *copiii*, conștient sau inconștient, le “văd” cu ochii minții și le urmează.

Familia înseamnă *sprijin și înțelegere*.

G. Tehnica *Licitație de idei*

Lansarea argumentelor în favoarea sau defavoarea afirmației: “De dragul copiilor, părinții trebuie să rămînă împreună, chiar dacă nu se mai înțeleg”.

“Vînzarea” și “cumpărarea” de idei.

H. Tehnica *Colțurile*

Deplasarea în unul din colțurile clasei drept concluzie pentru situația propusă anterior.

Pro

Contra

I. Tehnica *Ultimul cuvînt lăsat pe scaunul magic*.

Efectul parteneriatului cu părinții este tridimensional: Profesorul realizează obiectivele ce țin de diferențierea și individualizarea învățării, achiziționînd date importante ce vor avantaja relațiile ulterioare.

Părintelui i se oferă posibilitatea de a-și cunoaște copilul integrat într-un colectiv, de a contribui esențial la formarea și dezvoltarea lui.

Avînd în preajmă două modele: profesorul și părintele, copilul se simte protejat și încurajat. În opinia lui, prezența acestor doi educatori îi asigură succes dublu. Părinții și profesorii urmează să conștientizeze aspecte importante de pe urma acestui parteneriat, și anume:

- încurajează copilul;
- nu cere copilului imposibilul;
- acceptă individualitatea copilului;
- stabilește cu acesta o comunicare eficientă.

Un astfel de parteneriat educațional trebuie să se întemeieze și pe un cod deontologic (4). Cunoașterea lui constituie o primă treaptă în obținerea succesului, căci ce poate fi mai important decît a respecta copilul și a-l ocroti, a ne purta cu el precum am dori să se comporte el cu noi, adică să fim toleranți, flexibili și răbdători.

Cum este posibil să realizăm un astfel de parteneriat? Să amintim versurile lui R. Kipling:

“În trecerea grăbită prin lume către veci
Fă-ți timp măcar o clipă să vezi pe unde treci
Fă-ți timp să stai de-aproape cu ai tăi iubiți, voios,
Fă-ți timp să fii al casei și-n slujba lui Hristos”.
 (“Fă-ți timp...”)

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Clarke, P., *Comunități de învățare. Școli și sisteme*, 2000.
2. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera Internațional, Chișinău-București, 2000.
3. Cosma, T., *Ședințele cu părinții în gimnaziu*, Editura Polirom, Iași, 2001.
4. Cuznețov, L., *Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional, Ghid metodologic*, Chișinău, 2002.
5. Marinescu, S.; Dinescu, R., *Invitație la educație*, Editura Carminis, București, 2003.

Componenta opțională a curriculumului școlar la clasele I-IV. Demersuri experiențiale

Una dintre componentele Curriculumului școlar pentru clasele I-IV o constituie *Curriculumul opțional*, care vizează:

- numărul maxim de ore prevăzute;
- scopurile posibil de atins prin intermediul opționalelor;
- lista orientativă a disciplinelor opționale pentru fiecare arie curriculară;
- modalitățile de alegere, proiectare și realizare a disciplinelor opționale.

Aceste prevederi sînt laconice, explicite și conțin referințe la toate aspectele enumerate. Viața ne-a

demonstrat însă, în repetate rînduri, că procesul implementării unor idei, oricît de clar ar fi exprimate acestea, întotdeauna scoate în evidență probleme și lacune, generînd necesitatea unor precizări suplimentare.

În vederea studierii procesului de implementare a Curriculumului opțional în clasele I-IV, am efectuat un sondaj la care au participat învățători dintr-un șir de școli din municipiul Chișinău și din raionul Anenii Noi (120 de învățători de la licee teoretice, școli primare, școli de cultură generală). Pentru a evita riscul obținerii unor răspunsuri formale și a favoriza sinceritatea colaborării, am asigurat anonimatul persoanelor supuse chestionării.

CHESTIONAR

1. Cine determină luarea deciziilor cu privire la repartizarea orelor opționale în clasa Dvs.?
 - A administrația școlii/Comisia Metodică/Catedra Clase Primare
 - B învățătorul
 - C elevii și părinții
2. Cum sînt organizate orele opționale?
 - A pe grupe de 10-15 elevi
 - B cu întreaga clasă
3. Cu ce scop se realizează în clasa Dvs. orele opționale?
 - A aprofundarea într-o disciplină școlară prin sporirea numărului de ore pînă la maximum admis în vederea atingerii unor obiective suplimentare la curriculumul școlar
 - B studierea unor teme sau capitole dintr-o disciplină, care nu sînt incluse în curriculumul școlar (extinderi)
 - C studierea unor discipline opționale
4. Ce discipline se realizează în clasa Dvs. la cele două ore opționale pe săptămînă?
 - A două discipline obligatorii:.....
 - B două discipline opționale recomandate:
 - C o disciplină obligatorie, o disciplină opțională:
5. Cum proiectați orele la disciplinele opționale?
 - A separat
 - B integrat cu disciplina obligatorie aferentă
6. Ce aspecte legate de opționale vă sînt mai puțin clare? Ce fel de ajutor ați solicitat?

Prezentăm în continuare analiza rezultatelor chestionării.

1. Răspunsurile s-au repartizat în modul următor: A – 13,9%, B – 69,5%, C – 16,6%.

Prevederile curriculare stipulează clar că decizia este luată de Consiliul de Administrație și Consiliul Profesorat al școlii, în urma exprimării opiniilor de către elevi și părinți. Confruntînd realitatea constatată cu prevederile curriculare, remarcăm ponderea substanțială a cazurilor în care acestea nu se îndeplinesc. 83,4% din respondenți nu consideră necesar a solicita părerea elevilor și părinților. Astfel, orientarea curriculumului opțional spre satisfacerea cerințelor speciale ale elevilor, care conferă instruirii noi valențe de personalizare, rămîne, în mare parte, doar pe hîrtie.

Discuțiile purtate în urma chestionării ne-au permis să elucidăm motivele ce i-au făcut pe unii învățători să nu solicite opțiunea elevilor și părinților:

- miza excesivă pe cunoașterea necesităților clasei de elevi;
- frica că opțiunile exprimate nu vor concura cu pregătirea sau predispozițiile personale;
- evitarea situației în care alegerea elevilor nu va coincide: tendința de a realiza ore opționale cu toată clasa.

Într-adevăr, răspunsul la întrebarea „Cine știe mai bine decît mine ce le trebuie elevilor mei?” pare evident multor cadre didactice. Dar învățătorul nu percepe întotdeauna corect doleanțele elevilor, deoarece, în cele mai multe cazuri, el urmărește a obține o reușită mai bună la disciplinele obligatorii.

Alteori, învățătorul se lasă ghidat de interesele și predispozițiile proprii. De exemplu, alege disciplina opțională respectivă, întrucît:

- știe mai multe în domeniul dat;
- dispune de un material suplimentar mai bogat;
- consideră că îi va fi mai ușor să predea această disciplină, predarea alteia presupunînd mai multe probleme etc.

Toate acestea nu sînt decît motive ce vizează doar personalitatea profesorului. Esența situației constatate rezidă în deprinderea noastră regretabilă, afirmată pe parcurs de decenii, de a nu respecta libertatea copilului de a-și exprima opinia, de a influența procesul luării deciziilor. Cu alte cuvinte, se remarcă dificultatea de a trece de pe poziția familiară de dictat la poziția de colaborare reală cu copilul.

Primordială în soluționarea acestei probleme este explicarea efectelor benefice ale respectării opțiunilor elevilor și părinților, convingerea învățătorilor că valențele, în plan motivațional-afectiv și formativ, ale colaborării reale cu elevii sînt de neprețuit. Impunerea unei discipline opționale care interesează prea puțin elevul poate genera probleme pentru demersul cognitiv al acestuia.

În plus, pentru a evita deciziile unilaterale, considerăm necesară monitorizarea în cadrul catedrei a procesului de exprimare a opțiunilor elevilor și părinților; prezentarea tuturor părerilor și respectarea libertății de alegere de către elevi și părinți; acceptarea unei forme unice în școală de exprimare a opțiunilor.

2. Toate răspunsurile s-au referit la organizarea orelor opționale cu toată clasa, nu pe grupe (de 10-15 elevi), unul din motive fiind elucidat în cadrul analizei răspunsurilor la întrebarea nr.1 – formalismul sau lipsa solicitării opțiunilor elevilor și părinților.

În discuțiile ce au succedat chestionarea, învățătorii

au formulat dificultățile care, în opinia lor, pot fi generate de organizarea opționalelor pe grupe:

- monitorizarea prezenței elevilor;
- neacceptarea de către elevi a unui învățător „străin”;
- elaborarea orarului;
- stabilirea normei didactice pentru învățător la clasă.

Norma didactică a unui învățător (cl. I-III) constituie 20 de ore săptămânal, disciplinele obligatorii acoperind doar 18 ore. Cele două ore lipsă pot fi compensate pe seama opționalelor doar în situația când acestea se vor organiza cu toată clasa. Astfel, învățătorul nu este interesat să organizeze opționalele pe grupe, deoarece se privează de salariul deplin de funcție. În aceeași ordine de idei, exprimarea liberă a opțiunilor elevilor și părinților poate conduce la necesitatea formării de grupe, creînd probleme în asigurarea normei didactice a învățătorului.

Toți respondenții au remarcat că își imaginează cu greu organizarea lecțiilor pe grupe. Considerăm, că această modalitate este totuși viabilă. Evident, sînt necesare măsuri speciale de explicare și propagare. De exemplu, desfășurarea monitorizată de către direcțiile teritoriale a implementării acestei modalități în școlii-pilot, studierea experienței acumulate și oferirea, în consecință, a unor modele și indicații mult mai detaliate.

3. Răspunsurile oferite s-au împărțit astfel: A – 49%, B – 27,8%, C – 23,2%, analiza acestora demonstrînd următoarele:

- cunoașterea și înțelegerea obiectivelor curriculare vizate este destul de vagă;
- persistă o abordare inertă a opționalelor;
- se atestă dificultatea de ordin subiectiv în trecerea din arealul prescripțiilor bine determinate ale curriculumului obligatoriu în arealul prevederilor curriculumului opțional, care se caracterizează printr-un grad superior de libertate decizională.

Din discuțiile ulterioare, am constatat că învățătorii care au ales varianta de răspuns **A** consideră că mărirea numărului săptămînal de ore la o disciplină, păstrînd aceleași tipuri de activități de învățare și urmărind aceleași obiective, va condiționa inevitabil sporirea performanțelor elevilor. Acest raționament este discutabil, dar foarte vehiculat în cercurile didactice. Simpla mărire a numărului de ore nu poate duce decît la supraîncărcarea elevului. Schimbarea însă a tipurilor de activități, crearea de noi situații cognitive, ce implică competențe specifice unei sau mai multor discipline, este în măsură să faciliteze dezvoltarea personalității copilului și, în consecință, să sporească performanțele la disciplinele obligatorii.

4. Răspunsurile oferite s-au repartizat în modul următor: A – 22,4%; B – 36,5%; C – 41,1%.

Opțiunile învățătorilor chestionați referitor la:

- disciplinele obligatorii extinse în cadrul orelor opționale au vizat:
 - matematica – 46,2%;
 - limba română – 43,9%;

- științele – 8,8%;
- istoria – 1,1%.

- disciplinele opționale recomandate au vizat:

- matematica distractivă – 37,6%;
- caligrafia – 12,8%;
- educația pentru sănătate/deprinderi pentru viață – 10,4%;
- educația ecologică – 9,6%;
- gramatica distractivă – 9,6%;
- alte limbi străine – 7,2%;
- omul și natura – 3,2%;
- omul și mediul – 3,2 %
- arta dramatică și de imitație – 1,6%;
- retorica – 0,8%;
- șahul – 0,8%.

Se remarcă preponderența disciplinelor opționale din aria matematică și științe, urmată la mare distanță de aria limbă și comunicare.

Consemnăm că școlile nu manifestă inițiativă în propunerea unor cursuri opționale pentru a fi aprobate ulterior de direcțiile teritoriale de învățămînt.

În această ordine de idei, se întvede o varietate de oportunități. Curriculumul școlar propune lista disciplinelor opționale la nivel de arii curriculare, posibilitățile de realizare a opționalelor la nivelul mai multor arii curriculare rămînînd neexplorate. Astfel, s-ar realiza un curs transși interdisciplinar, cu niște conținuturi aflate la intersecția unor discipline din diferite arii curriculare, de exemplu, comunicare în artă, matematica în activitatea umană etc.

5. Toți învățătorii chestionați au ales varianta de răspuns **B**.

Asigurarea cu programe a disciplinelor opționale este o prerogativă a Ministerului Educației sau a direcțiilor raionale de învățămînt, iar pentru disciplinele neasigurate – elaborarea curriculumului de către cadrul didactic/catedra respectivă și aprobarea acestora de Consiliul profesoral al școlii.

Curriculumurile pentru disciplinele opționale trebuie să difere de curriculumul de bază.

Actualmente, încă nici una dintre disciplinele opționale recomandate nu are un curriculum. Elaborarea acestuia de către cadrele didactice din școli este o activitate extrem de dificilă, complexă și responsabilă, care implică o pregătire vastă de specialitate, efort și timp substanțial, nefiînd remunerată.

Pentru a facilita elaborarea curriculumurilor la disciplinele opționale, este absolut necesară asigurarea unei baze de date care ar oferi repere orientative, modele, indicații etc. În aceeași ordine de idei, consemnăm utilitatea organizării unor seminarii și întruniri metodice la tema vizată, unde învățătorii ar face schimb de experiență, ar pune în discuție problemele aferente și ar găsi soluții.

În acest scop, DEȘTS a municipiului Chișinău organizează pe data de 11. 02. 2005 seminarul instructiv-metodic „Disciplina opțională – modalitate eficientă de

particularizare a demersului didactic la necesitățile elevului”. Acesta se va desfășura în incinta școlii nr. 82, care a acumulat o bogată experiență în domeniu.

Constatăm totuși că experiența școlilor în realizarea opționalelor ține, în principal, de perspectiva acțională și se concretizează în activități și materiale didactice speciale. Învățătorii doresc să realizeze opționale interesante și formative pentru copii, însă tot ce se face actualmente rămâne la nivel de tatonare. Pentru a ajunge la acțiuni bine determinate, este nevoie de o proiectare corectă și judicioasă a cursurilor opționale. O premisă a succesului în soluționarea acestei probleme este colaborarea eficientă și constructivă cu savanții și practicienii pedagogi.

Prezentăm în continuare câteva repere pentru proiectarea disciplinelor opționale.

- *Disciplina opțională la nivelul disciplinei*, o ofertă educațională deosebită de cea propusă centralizat, se elaborează în școală la nivelul catedrei. Curriculumul ar trebui să se centreze pe obiective de referință special formulate, diferite de cele stipulate prin curriculumul obligatoriu. Elementele componente, reciproc condiționate, ale curriculumului ar fi:

- obiective generale
 - obiective cadru ale disciplinei;
 - obiective de referință (special formulate);
 - activități de învățare;
 - conținuturi;
 - sugestii metodologice și de evaluare.

- *Disciplina opțională la nivelul ariei curriculare* presupune drept conținut de învățare un segment aflat la intersecția câtorva discipline din aceeași arie. În acest caz, ar fi rațional să se pornească de la obiectivele cadru ale disciplinelor incluse, formulând din perspectiva conținutului comun obiective de referință speciale.

Considerăm că în calitate de reper pot servi obiectivele pe arii curriculare. Însă curriculumul școlar propune doar obiective cadru pentru fiecare disciplină, nu și pe arie curriculară. Vedem aici o perspectivă de dezvoltare curriculară. Un asemenea curriculum s-ar constitui din următoarele componente, reciproc condiționate:

- obiective pe arie curriculară;
- obiective generale;
- obiective cadru ale disciplinelor implicate;
- obiective de referință (special formulate);
- activități de învățare;
- conținuturi;
- sugestii metodologice și de evaluare.
- *Disciplina opțională la nivelul mai multor arii curriculare* se centrează pe un obiectiv complex cu caracter trans/interdisciplinar, specificat prin obiective de referință ale opționalului. Formularea unor obiective trans/interdisciplinare

este, de asemenea, o preocupare de viitor a savanților și practicienilor pedagogi.

Structura curriculumului vizat s-ar constitui din următoarele elemente interdependente:

- obiectiv trans/interdisciplinar;
- obiective pe arie curriculară;
- obiective generale;
- obiective cadru ale disciplinelor implicate;
- obiective de referință (special formulate);
- activități de învățare;
- conținuturi;
- sugestii metodologice și de evaluare.

6. Nelămuririle învățătorilor chestionați țin de următoarele aspecte:

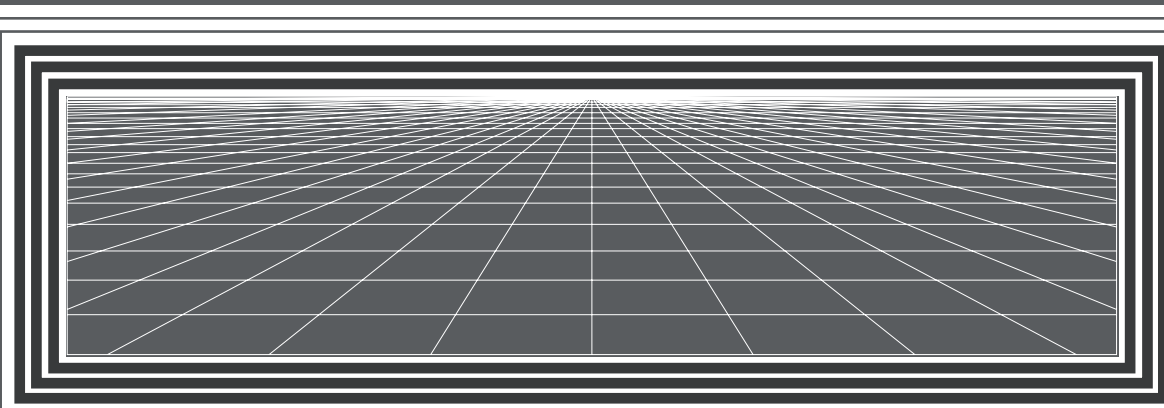
- procesul de evaluare în cadrul opționalelor;
- proiectarea opționalelor;
- materiale didactice pentru orele opționale.

Curriculumul prevede evaluarea în cadrul disciplinelor opționale, ca și la celelalte discipline ale nucleului invariant. Proiectarea procesului de evaluare este necesară precizarea informației de referință (standarde educaționale, obiective curriculare, norme statistice referitoare la media clasei, norme individuale privind fiecare elev în parte). În cazul disciplinelor nucleului invariant, informația de referință este pusă la dispoziția învățătorului, care urmează doar să o selecteze. Dacă informația lipsește, aceasta trebuie elaborată de către învățător, existând riscul ca, din motive subiective, să se definească criterii de evaluare ușor de atins pentru majoritatea elevilor. Astfel, sînt necesare măsuri speciale pentru excluderea unor asemenea situații.

Alegerea metodelor, instrumentelor și tehnicilor de evaluare optime constituie, de asemenea, o problemă prea puțin elucidată actualmente, dar extrem de importantă pentru realizarea eficientă a opționalelor.

În concluzie, putem afirma că procesul de implementare a curriculumului opțional în clasele I-IV reclamă sprijin teoretic și practic, precizări, recomandări, repere, modele etc. În cazul în care cadrele didactice suferă din cauza stresului condiționat de situația economică precară, de ritmul alert al schimbărilor sociale, de nelipsite provocări ale realității școlare, de permanentele inovații ale reformei sistemului educațional, ar fi incorect să lăsăm pe umerii lor rezolvarea tuturor problemelor expuse mai sus. Este absolut necesară fondarea unor grupuri de lucru din specialiști în domeniu, care să elaboreze un suport eficient pentru aplicarea prevederilor curriculumului opțional în practică.

Ludmila URSU,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
Maria BRAGHIȘ,
DEȘTS, mun. Chișinău
Liuba PAIU,
Liceul Teoretic „Dante Alighieri”, mun. Chișinău
Liliana CÎRLAN,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”



DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE



Elena VARZARI

Universitatea de Stat din Moldova

Note privind interpretarea noțiunilor mitologice la lecția de latină

“Cultura clasică, scria M. Eminescu, este în esență educativă. A învăța vocabulele latinești pe dinafară fără a fi pătruns de acel spirit de frumusețe a antichității, a învăța regulile gramaticale fără a fi pătruns de acea semeție intelectuală a cugetării antice, e o muncă zădarnică, o literă fără sens”. Iată un adevăr care nu trebuie neglijat în predarea limbii latine.

Ora de latină oferă un prilej fericit de a îmbina noțiunile gramaticale cu cele de cultură antică. Astfel, nu o singură dată a fost apreciată valoarea limbilor clasice pentru dezvoltarea intelectuală, considerându-se un privilegiu studierea lor (Cf. afirmația lui J. A. Komensky despre latină: “Este o limbă cultă și îi face pe oameni culți”). A fost remarcat, pe bună dreptate, și rolul modelator pe care îl dețin acestea (a se vedea, de exemplu, concluzia lui T. Maiorescu pentru care latina “este modelul care ne arată cum instrucțiunea și educația se întăresc una pe alta”).

Unul dintre obiectivele predării limbii latine în clasele liceale trebuie să-l constituie formarea unei personalități cu un bogat orizont cultural, care să conștientizeze rolul culturii antice în apariția și dezvoltarea culturii naționale și europene. Pe lângă familiarizarea cu anumite elemente de cultură antică, acest obiectiv presupune organizarea procesului didactic în așa mod încât elevul/studentul să ia contact (prin texte adaptate sau originale) cu mitologia greco-romană, mitologie care a servit și continuă să servească drept sursă de inspirație pentru creatorii din diferite domenii.

Vitalitatea miturilor antice ar putea fi explicată prin mai mulți factori. Unul dintre aceștia ar fi interesul pe care l-au arătat anticii pentru om: “A umaniza divinul, a diviniza umanul a făcut parte din miracolul lor”, constată F. Robert, un exeget al mitologiei antice. În plus, redând foarte plastic aspirațiile omului și propunând diverse modele de comportament, miturile antice nu reprezintă niște structuri închise, ci, dimpotrivă, permit exprimarea propriilor viziuni prin intermediul tiparelor lor. Observăm, așadar, că studierea coordonatelor mitului antic este importantă din, cel puțin, două motive:

O multitudine de eroi și situații mitice au devenit simboluri literare, convenții artistice, fără cunoașterea și înțelegerea lor nefiind posibilă interpretarea mesajului unor opere de valoare, descifrarea unor imagini, comentarea unor expresii înaripate. Un prim avantaj ar fi deci posibilitatea pe care o oferă pentru receptarea adecvată a creației artistice.

Fiind o structură deschisă, mitul permite exprimarea unor emoții personale, aprofundarea sensurilor cu ajutorul unor tipare devenite clasice încă în antichitate. De aici reiese un alt avantaj: posibilitatea utilizării productive a mitului de către cel care se vrea în postura de creator, actualmente existînd condiții favorabile menținerii subiectelor și motivelor mitice.

Revenind la obiectivul general enunțat, specificăm faptul că interpretarea aspectelor mitologice la lecția de latină presupune mai multe finalități:

- Identificarea în literatura, pictura, sculptura din diferite epoci și, în special, din cea contemporană a invariantelor mitologice (a coordonatelor care rămîn constante în diverse variante interpretative).
- Utilizarea în variate contexte a simbolurilor, imaginilor structurilor din mitologia antică.
- Interpretarea semnificațiilor cumulate de eroi și situații mitice în diverse opere.

- Motivarea elevilor/studentilor pentru studiul suplimentar individual al mitologiei antice.

Manualele de latină, de regulă, cuprind texte ce se axează pe teme/motive mitice (a se vedea, bunăoară, manualul “*Lectiones Latinae*”, Chișinău, 2003, autori C. Cemârțan, E. Kucerov). Ni se pare foarte important ca profesorul să nu se limiteze numai la traducerea textului mitologic sau la completarea lui cu informații de dicționar. În primul rând, pentru că astfel se produce doar una dintre etapele cadrului ERR – *Realizarea sensului* – și, în al doilea rând, deoarece la acest nivel practic nici una dintre finalitățile formulate mai sus nu va fi atinsă. Or, pentru dezvoltarea gândirii critice a elevilor este esențială realizarea tuturor etapelor cadrului, altfel nefiind posibilă implicarea activă în procesul de învățare, formularea și ascultarea unor opinii diferite, demonstrarea unor judecăți etc.

Dacă pentru *Evocare* – în predarea noțiunilor mitologice – se pot utiliza tehnici de acumulare a informației devenite deja familiare (ele se aplică în situația dată pentru a reactualiza cunoștințele despre un erou sau un subiect mitologic), pentru *Realizarea sensului* se apelează la traducerea textului latin original/adaptat din manual și la completarea lui cu informații suplimentare extrase din dicționarele de mitologie, iar pentru *Reflecție* trebuie folosite tehnici susceptibile să realizeze obiectivele enunțate mai sus.

La etapa *Reflecție* informația mitologică este abordabilă din multiple perspective: pot fi aplicate și tehnici de scriere, și de discuție asupra lecturii, și de organizare a informației. Ceea ce contează însă cel mai mult este apropierea elevului de textul pe care îl traduce, apropiere care nu se poate realiza doar printr-o analiză gramaticală, metrică etc. Pentru a valorifica informația mitologică oferită de textul latin la o etapă – *Reflecția* – la care el este deja tradus și analizat sub diverse aspecte, iar noțiunile mitologice sînt, la fel, asimilate la nivelul cunoașterii, pot fi utilizate mai multe tehnici descrise în cadrul proiectului LSDGC.*

Pentru ilustrare am ales textul “Orpheus et Euridyke”**, unul dintre cele mai cunoscute mituri ale antichității greco-romane, ce a inspirat artiști ca Rodin, Canova, Tintoretto, Rubens, Stravinski, Rilke și mulți alții. Mitul este centrat pe figura zeului Orfeu, care prin cîntecele sale vrăjește oamenii, animalele și chiar sfîncile de piatră, participă la expediția argonauților și introduce cultul lui Dionis. Cînd soția sa Euridice moare, Orfeu coboară în Infern și obține de la Hades permisiunea de a o aduce pe pămînt. Neglijînd interdicția de a o privi, o pierde pentru totdeauna. Utilizarea unor tehnici adecvate permite o abordare creativă a mesajului:

I. Scrierea liberă – “tehnică elementară de declanșare a creativității, de formare a abilității la elev/student de a-și ordona gândurile și de a-și orienta imaginația” (Cartaleanu T., Cosovan O., *op. cit.*, p. 44). Se aplică după ce textul a fost tradus și analizat, deci atunci cînd situația mitică este cunoscută în detaliu, iar simbolistica lui Orfeu este decodificată și pusă în relație cu alte simboluri din mitologia antică. Utilizată la această etapă, solicită o meditare asupra informației asimilate și producerea unui text propriu inspirat din mitul propus. Condițiile tehnicii sînt cele cunoscute: se fixează în scris timp de 3-5 minute, fără întreruperi și fără redactări, toate ideile, asocierile ce se creează în mintea elevului/studentului în legătură cu tema pusă în discuție. Drept imbold pentru declanșarea creativității propunem un gând enunțat de N. Dabija în volumul “Pe urmele lui Orfeu”: “*Infernul lui Orfeu începe o dată cu ieșirea din Infern*”. Sau am putea prelua, din același eseu, întrebarea: “*Ar fi fost oare Orfeu mai fericit dacă nu întorcea capul?*”. În consecință, elevul își exprimă atitudinea față de două dimensiuni fundamentale ale existenței umane, iubirea și moartea, apelînd la coordonatele mitului antic.

II. Imaginația ghidată – tehnică ce încurajează centrarea gândurilor elevului/studentului “pe ceea ce n-a fost exprimat verbal în opera literară, ci numai sugerat, schițat prin niște detalii relevante” (Cartaleanu T., Cosovan O., *op. cit.*, p.55). În cazul textului amintit, profesorul poate să insiste asupra unor linii de subiect care au rămas nevalorificate în fragmentul tradus (bunăoară, discuția cu Hades în Infern) sau asupra aspectului emoțional al despărțirii dintre cei doi; al aflării lui Orfeu în Infern printre umbrele celor morți; al gândurilor ce îi dominau pe cei doi în timpul drumului spre ieșirea din Infern.

Elevilor li se poate propune să redacteze mitul din perspectiva lui Euridice; se va porni de la cuvintele acestui personaj extrase din piesa lui J. Anouilh: “*Iubitule, nu te întoarce, nu mă privi ... La ce bun? Lasă-mă să trăiesc ... Nu mă privi. Lasă-mă să trăiesc ... Am așa o poftă să trăiesc*”. O asemenea abordare permite atât o apropiere sentimentală de eroii mitici cît și o detașare ironică față de ei (variantă pe care a ales-o J. Cocteau în piesa “Orphée”).

O altă posibilitate pe care o oferă tehnica dată este utilizabilă atunci cînd comentariul mitologic al textului latin nu a stăruit asupra finalului acestui subiect. Astfel, elevilor li se poate propune să descrie soarta lui Orfeu după revenirea din Infern. Drept punct de plecare pentru textul pe care îl vor elabora va servi imaginea lui Orfeu din “Memento mori” de M. Eminescu: “*Iar pe piatra*

* Tehnicile sînt descrise apud: Cartaleanu T., Cosovan O., *Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice*, Chișinău, US “I.Creangă”, 2001, 78p.

** Lecția XX din manualul Cemârțan C., Kucerov E., *Lectiones Latinae*, Chișinău, 2003.

prăvălită, lîngă marea-ntunecată/Stă Orfeu – cotul în reazim pe-a lui liră sfărîmată”.

III. Maratonul de scriere – “tehnică de elaborare a textelor cu parametrii indicați” (Cartaleanu T., Cosovan O., *op. cit.*, p. 56). Permite schimbarea perspectivei de abordare a subiectului și deci cercetarea lui complexă, cercetare dictată de faptul că autorii antici erau interesați, mai ales, de arta lui Orfeu, de suferințele, de aspirațiile lui și mai puțin de cele ale lui Euridice. Dimpotrivă, artiștii din alte epoci au preferat să nuanțeze imaginea lui Euridice, găsind aici, de regulă, idealul femeii iubite pierdute pentru totdeauna. Textul latin tradus anterior de elevi stăruie doar asupra simbolului lui Orfeu. Pentru a schimba perspectiva, profesorul lansează un șir de întrebări care vor focaliza atenția pe cel de-al doilea personaj – Euridice. Fiecare set de întrebări va duce la scrierea unui text coerent în care elevii vor exersa utilizarea coordonatelor mitului. În consecință, este posibilă o demistificare a mitului, procedeu destul de frecvent în literatura contemporană. Receptarea mitului nu mai este acum imitativă, ci productivă, deci elevul nu doar va însuși elementele de bază ale mitului, el le va putea utiliza pentru crearea unor texte. Niște întrebări bine formulate l-ar putea ajuta să redea preocupările și problemele lumii contemporane în termeni mitologici (a se vedea o experiență similară la Ch. Wolf în “Cassandra” sau, mai aproape de tema noastră, piesa lui J. Anouilh, unde Euridice este o actriță cu un trecut dubios, iar Orfeu un muzician ambulant, acțiunea petrecîndu-se în secolul trecut).

Pentru o primă sesiune întrebările vor face referință la cadrul antic, prilej de a actualiza cunoștințele elevilor despre civilizația clasică. Se poate porni de la următoarea sarcină concretă: Imaginați-vă că Euridice este un personaj real care locuiește în Grecia secolului lui Pericle. Ce ocupație ar avea? Cum ar arăta? Ce ar prezenta anturajul în care trăiește? Ce ocupație ar avea Orfeu? În ce situație cei doi s-ar fi putut întîlni? În ce condiții s-ar despărți pentru totdeauna? Ce ar însemna Infernul pentru aceste două personaje?

Într-o nouă sesiune întrebările trebuie să-l deplaseze pe elev în Roma epocii clasice, epocă evocată nu o singură dată la lecția de latină.

O a treia etapă o plasează pe Euridice în epoca contemporană, de exemplu, în Chișinău. Se insistă asupra unor întrebări similare: Ce profesie ar avea Euridice? Ce vîrstă? Ce trăsături de caracter? etc.

După expirarea timpului stabilit, elevii își vor citi istoriile, profesorul revenind la final cu eventuale comentarii referitoare la posibilitatea utilizării elementelor mitului antic pentru crearea unor texte proprii, deci pentru exprimarea propriilor atitudini.

IV. Reacția cititorului – tehnică de comentariu oral, ce “trebuie să-i încurajeze pe elevi să reflecteze asupra celor citite și să raporteze textul studiat la propria lor experiență” (Cartaleanu T., Cosovan O., *op. cit.*, p.32).

Acest aspect este nevalorificat în cazul lucrului asupra textului latin, care, din motiv că de cele mai dese ori este doar analizat gramatical și tradus, nu poate fi “personalizat” de către elevi.

La etapa *Reflecție*, tehnica respectivă este eficientă dacă se aplică nu asupra textului latin din manual, ci asupra unui text artistic românesc, care ar dispune de un mesaj mai accesibil pentru elev (cu aceeași temă, cu semnificații similare etc.). Se recurge la o asemenea substituție și pentru faptul că textul latin tradus de elevi nu este unul artistic și nici unul original, adică extras din opera autorilor latini, ci unul adaptat.

Pentru a-l apropia pe elev de mesajul și semnificația textului latin, apelăm la unul românesc. În acest context, foarte sugestivă pare a fi poezia lui L. Blaga “Epitaf pentru Euridike”:

*Cineva într-o zi te-a luat, Euridike, de mîină
ducîndu-te foarte departe
prin negura care desparte.
În întunericul meu locuiești
de-atunci ca o stea în fîntînă.
Cînd nicăieri nu mai ești,
ești în mine. Ești, iată, Aducere-Aminte,
singur triumf al vieții
asupra morții și ceții.*

După lectura cognitivă a poeziei, va urma o discuție centrată pe următoarele probleme: Ce semnificație are pentru eroul liric dispariția lui Euridike? De ce Blaga a optat pentru acest motiv? Cum ilustrează coordonatele mitului antic? Ce sentimente inspiră poezia blagiană? Asupra căror pasaje din textul latin vom reveni după lectura poeziei? etc.

V. Agenda cu notițe paralele invită elevii “să-și analizeze în scris starea postlectorală”. Tehnica tinde “să racordeze textul la viața cititorului”, de aceea va fi utilizat, de asemenea, un text românesc care să provoace impresii puternice, atitudini. Unul potrivit ca volum și ca forță sugestivă este “Euridice” de N. Stănescu. Împărțind foaia în două rubrici, elevii vor selecta pasaje, imagini artistice care i-au impresionat cel mai mult și le vor înscrie pe partea stîngă, iar în rubrica dreaptă le vor comenta. În discuția ce va urma profesorul va insista și asupra procedeelelor folosite de N. Stănescu în adaptarea mitului antic la propriile aspirații. Se va lua în discuție utilizarea mitului ca alegorie și metaforă, se va urmări procesul de “remodelare” a mitului antic. Este important să se detașeze semnificațiile primare de cele noi în poezia autorului român.

Tehnicile prezentate sînt doar cîteva dintre mijloacele care permit la lecția de latină interpretarea noțiunilor mitologice și integrarea lor în sistemul axiologic al elevilor. Ceea ce trebuie să se rețină este că etapa *Reflecție* nu poate fi neglijată și că un text latin, chiar și adaptat, oferă numeroase posibilități pentru realizarea obiectivelor acesteia.



Ala
BÎRLĂDEANU-REVENCO

Colegiul Pedagogic "Alexei Mateevici", mun. Chișinău

Cultivarea gândirii prin metode participative de învățămînt

Didactica istoriei este o teorie a acțiunii transformatoare, a construirii de cunoștințe, a formării de noi condiții pentru modelarea personalității elevului prin intermediul instruirii. De asemenea, aceasta oferă mijloace de acțiune asupra elevului, de proiectare și desfășurare a procesului de instruire; conține strategii proprii de exploatare și valorificare a resurselor școlii în concordanță cu obiectivele de predare a istoriei.

Eficientizarea învățării se obține prin aplicarea metodelor active și interactive, profesorul și elevul fiind parteneri în demersul pedagogic. Elevul devine proprietarul procesului și al rezultatelor învățării, un proprietar cu responsabilități specifice, printre care se numără dobîndirea cunoștințelor, formarea unor deprinderi cognitive și practice necesare menținerii și sporirii capacităților intelectuale și cultivării unui comportament conform valorilor mediului său de viață.

În continuare prezentăm cîteva metode de predare-învățare aplicate la lecțiile de istorie în care elevul are un rol activ.

I. SINELG – sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și a gândirii.

Esența tehnicii respective constă din exerciții de dezvoltare a gândirii critice pe baza lecturii. Elevii citesc analitic un text, determină individual unele aspecte și aplică pe margini semnele SINELG-ului:

- a) informație nouă (+);
- b) un enunț ce contrazice ceea ce știa elevul (-);
- c) un enunț confuz (?);
- d) un enunț ce conține ceea ce știa elevul (V) sau (!).

De exemplu: lucrînd cu textul „Obștea sătească românească și procesul de constituire a statelor românești”, elevii pot nota cu (+) pentru enunțul „Obștea a jucat un rol preponderent în formarea statelor medievale românești” și cu (V) enunțul „Structura internă a obștii bine organizată, cu caracter arhaic, a pus bazele constituirii voievodatelor românești, formațiunilor prestatale”.

II. Cubul – strategie de învățare ce facilitează examinarea unei teme din diferite puncte de vedere.

Aceasta implică utilizarea unui cub ce conține indicații-cheie pe fiecare latură.

De exemplu:

- descrie;
- compară;

“Nu predăm o materie oarecare pentru a produce mici „biblioteci vii” în acea materie, ci pentru a-l face pe elev să gîndească”.

(I. Bruner)

Învățarea este procesul dobîndirii experienței individuale. Datorită acesteia se acumulează nu doar informații, ci se formează gîndirea și voința – întreaga personalitate.

În învățămîntul tradițional principala metodă de lucru era expunerea profesorului, completată cu studiul individual al elevului. Această metodă însă nu favorizează legătura cu practica. Într-adevăr, deseori absolvenții au impresia că nu există o conexiune între viața reală și ceea ce se predă în clasă.

Cauzele sînt multiple, una dintre ele constituind atitudinea elevilor care asistă pasiv la o expunere, nu se implică, știind că trebuie doar să repete materialul predat și că acesta nu corespunde realității, unde e nevoie să sesizăm defecțiuni, probleme pe care urmează să le rezolvăm singuri.

Școala are menirea să trezească interesul, să motiveze elevii pentru propria învățare care să aibă legătură cu viața socială, dezvoltîndu-le capacitatea de a gîndi, a înțelege, a dezbate, a analiza o situație, a se orienta în conținuturi. În sistemul de învățămînt, istoriei îi revine un loc aparte. Didactica istoriei contribuie la stabilirea raporturilor dintre cultura generală și cultura istorică. Din aceste considerente, cultura generală nu se poate realiza fără o cultură istorică, în sensul acumulării unor cunoștințe despre trecut, societate, evenimente istorice.

Centrarea metodelor de studiu pe cel ce învață presupune cooperarea cu elevul pentru a defini anumite obiective, pentru a alege anumite conținuturi, pentru a utiliza anumite tehnici.

Aplicarea unor conținuturi bine structurate, interferența dintre practică și tehnicile de învățare activă poate dezvolta o pedagogie constructivă după o formulă celebră: „Școala pentru viață și prin viață” (A. de Peretti).

- asociază;
- analizează;
- aplică;
- găsește argumente *pro* și *contra*.

Este o activitate interactivă de învățare-evaluare realizată prin cooperare.

De exemplu:

1) *descrie*. Enunț: Descrieți împrejurările politice în care urcă la tron Ștefan cel Mare și Sfînt.

2) *compară*. Enunț: Comparați etapa inițială a domniei lui Ștefan cel Mare și Sfînt și politica internă și externă în ultimii ani de domnie.

3) *asociază*. Enunț: Găsiți asociații, asemănări în politica internă a lui Ștefan cel Mare și politica internă a lui Alexandru cel Bun.

4) *analizează*. Enunț: Analizați documentele istorice ce se referă la activitatea lui Ștefan cel Mare și Sfînt pentru a prezenta portretul fizic și moral al domnitorului.

5) *aplică*. Enunț: Marchează pe hartă locurile celor mai importante bătălii purtate de Ștefan cel Mare și Sfînt și caracterizează evenimentele.

6) *prezintă argumente pro și contra*. Enunț: Ștefan cel Mare și Sfînt era un om politic dur și necruțător, capabil să găsească ieșire din orice situație creată.

Pro	Contra

III. Graffiti – facilitează recoltarea de informații într-un grup. Se încadrează perfect la etapa *evocării*.

Cuvîntul (noțiune, temă) pus în discuție se scrie în centrul unui poster sau pe tablă. Elevii notează pe suprafața liberă ceea ce știu sau cred că știu referitor la această temă (subiect). La a doua etapă a lecției, elevii, împreună cu profesorul, examinează posterul și discută pe marginea celor obținute.

Aplicare

Fiind o tehnică flexibilă, aceasta poate fi aplicată atît la începutul unei teme, ca evocare, cît și la sfîrșitul ei, ca evaluare neformală.

Exemplu: Romanizarea.

1) În cadrul evocării, atunci cînd se anunță tema nouă, pe poster se înscriu elementele cunoscute despre acest subiect.

2) Profesorul începe predarea în paralel cu învățarea (se vor face unele rectificări, completări etc.).

3) Pentru evaluare, ținînd cont de cele expuse mai sus, putem propune următorul exercițiu:

Enunț: Elaborează cîte o propoziție despre romanizare, care să înceapă cu fiecare silabă a acestui cuvînt.

RO ... _____

MA ... _____

NI ... _____

ZA ... _____

RE – ligia creștină a fost un element al romanizării (exemplu).

IV. Zig-zag – este o tehnică de învățare prin colaborare a subiectelor de natură teoretică. Presupune o distribuire a funcțiilor în cadrul echipei, care se va constitui dintr-un număr de membri egal cu numărul de părți în care a fost divizată materia de studiu.

Aplicare

– profesorul pregătește un text științific și îl împarte în cîteva fragmente (3-4);

– se formează echipe cu același număr de persoane;

– în cadrul echipei, fiecare elev are un număr ce corespunde sarcinii pe care o va realiza (fragmentului pe care îl va cerceta);

– membrii echipelor, cărora le-a revenit același număr, se întrunesc într-un grup de experți, citesc, discută și convin asupra felului în care vor prezenta rezultatul activității grupului din care fac parte.

Exemplu: *Istoria universală, cl. a XII-a*

Subiectul: Regimuri politice în perioada interbelică.

Informația este repartizată după cum urmează:

nr. 1 – regimul fascist din Italia;

nr. 2 – regimul comunist în URSS;

nr. 3 – regimul nazist în Germania;

nr. 4 – regimuri autoritare (Spania, Portugalia).

Fiecare lecturează fragmentul, identifică problema și meditează asupra ei. Apoi, la semnalul profesorului, se formează grupul de experți (se adună elevii ce au nr. 1 etc.).

Toți experții sînt în aceeași măsură îndreptățiți și datori să le împărtășească colegilor experiența lor.

– Se verifică înțelegerea celor învățate;

– Se prezintă, în caz de necesitate:

a) caracteristici;

b) clasificări;

c) argumente etc.

O modalitate eficientă de învățare este și tehnica *Diagrama Venn*, care reclamă cunoașterea profundă a materiei de către elevi pentru a prezenta grafic informațiile și a analiza diferențele și similitudinile dintre evenimentele și procesele istorice.

Cu siguranță, cele enumerate mai sus pot fi complementate cu alte aspecte ce ar eficientiza demersul didactic. Prin tehnicile abordate am putea stimula la elevi o gîndire flexibilă și reflexivă, în măsură să mențină legătura permanentă între cunoștințe și abilitățile de gîndire și comunicare. Aceste exerciții de gîndire critică, bazate pe implicarea activă a elevilor, ne permit să formăm competențele dorite: analizarea faptelor, localizarea informației, organizarea informației, cercetarea, descrierea, evidențierea, luarea de decizii, definirea, susținerea argumentelor, enunțarea concluziilor etc.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Balan, B.; Boncu, Șt.; Cosmovici, A.; Cozma T., *Psihopedagogie pentru examene de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 1998.
2. Leca, C.; Nichifor, S.; Racu, T.; Secară, R., *Noi și legea, Ghidul profesorului*, cl.X-XII, Editura Litera, Chișinău, 2001.
3. Tănase, Gh., *Metodica predării-învățării istoriei în școală*, Editura Spiru Haret, Iași, 1996.
4. Păun, Șt., *Didactica istoriei*, Editura Corint, București, 2001.
5. Mîndîcanu, V., *Tehnologii educaționale moderne*. Vol. IV, V, *Metode active*, Editura Liceum, Chișinău, 1996.



Livia STATE

Liceul "Mihai Eminescu", mun. Chișinău

Reforma învățămîntului din Republica Moldova, în care sîntem angajați profesional și spiritual, este, după cum s-a mai menționat, în primul rînd o reformă a mentalității. Schimbările din învățămînt s-au axat pe formarea unei personalități creatoare, capabilă să se readapteze eficient la exigențele zilei de azi. Învățămîntul contemporan nu mai poate activa doar în baza îndrumărilor metodice, ci reclamă o autonomie didactică, racordat dezvoltării societății. Din cele trei tipuri de relații atestate în literatura de specialitate (*autoritar, laissez faire, democratic*), școala modernă a optat pentru cel democratic, împărțind responsabilitățile pentru produsul final – absolventul – între elevii înșiși, profesori, părinți și comunitate. Tehnologiile din palierul noilor educații, cumulate chibzuit cu cele tradiționale, au permis profesorului să pună accent pe formarea atitudinilor și dezvoltarea competențelor, fără a neglija asimilarea cunoștințelor noi.

Implementarea Curriculumului Național, precum și utilizarea tehnicilor LSDGC oferă profesorilor, implicit celor de limba română, oportunități de a proiecta, a realiza și a evalua demersul didactic într-o nouă viziune, transformînd elevii în subiecți activi ai învățării.

Un rol important în cadrul orelor de limba și literatura română le revine **discuțiilor**. Ele sînt binevenite la începutul lecției, în cadrul *evocării*, pentru a crea o atmosferă propice studierii unui subiect, pe parcursul *realizării sensului*, cînd se produce învățarea propriu-zisă, punînd la îndoială informațiile, comparîndu-le și înscriindu-le în propriul sistem de achiziții, precum și la etapa *reflecție*, cînd elevul aplică cele învățate.

Discuțiile în cadrul orelor de literatura română

Este știut că elevii participă cu plăcere la discuții, aducînd argumente *pro* sau *contra* unei opinii, susținîndu-și propriul punct de vedere, convingîndu-și oponentii și chiar excelînd în arta oratorică. Întră în obligațiile profesorului să creeze condiții optime pentru a antrena în discuții cît mai mulți elevi, să ofere fiecărui copil dreptul la libera exprimare, să orienteze activitatea spre atingerea obiectivelor propuse. Pentru a avea o discuție eficientă, sînt necesare, de la bun început, stabilirea de comun acord și respectarea cîtorva reguli ce ar reglementa buna desfășurare a conversației. Aceste reguli vizează referirea la subiectul discutat, și nu la persoane concrete, respectarea timpului alocat intervențiilor, distribuirea echitabilă a rolurilor ș. a.

Din practica noastră, putem afirma că oferirea unui *algorithm* de lucru ne scutește, în mare parte, de explicații repetate și inutile, asigură desfășurarea activității fără pierdere de timp. Ideea ordonării și sistematizării eforturilor intelectuale ale elevilor nu este nouă, fiind frecvent utilizată în practica didactică. Un *algorithm* bine alcătuit îl organizează pe elev, ghidîndu-i pașii spre realizarea sarcinii propuse.

Prezentăm în continuare un itinerar didactic la subiectul „Poezia naturii și a dragostei în creația eminesciană” în clasa a XII-a, axat pe discuții în echipă.

Elevul:

- va lua cunoștință de 4-8 poezii despre natură și iubire din creația lui M. Eminescu;
- va comenta o poezie despre natură și iubire din creația lui M. Eminescu;
- va lua în dezbatere subiectul abordat, producînd judecăți de valoare;
- va lua atitudine față de tema discutată.

După un cuvînt introductiv, profesorul propune o clasificare a poeziilor eminesciene de dragoste (vezi G. Călinescu) sau recită o poezie preferată. Elevilor, repartizați în 4 echipe, li se oferă sarcinile de lucru și modalitatea de rezolvare a lor.

Algoritm de comentare a poeziei „Sara pe deal”

1. Citiți cu atenție poezia.
2. Repartizați-vă câte o sarcină și realizați-o individual, în caietele de lucru, timp de 5 min.
3. Prezențați, pe rînd, echipei subiectul elucidat (15 min.).
4. Discutați în echipă subiectul, făcînd rectificările și completările necesare.
5. Ordonăți-vă ideile, ținînd cont de completările coechipierilor și prezentați comentariul final clasei.

Sarcini de lucru:

- Stabiliți planurile poeziei, delimitînd versurile cu caracter peisagistic și cele cu caracter erotic.
- Interpretați imaginile auditive și cele vizuale.
- Evidențiați efectul sonor al aliterației din prima strofă.
- Comentați cîteva figuri de stil relevante.
- Reperați rolul naturii în conturarea tabloului erotic.
- Conturați starea de spirit a eului liric.
- Observați relația modelului de versificație cu tonalitatea poemului.
- Apreciați viziunea poetului asupra iubirii, extinzînd comentariul și asupra altor texte eminesciene asemănătoare ca tematică.

Algoritm de comentare a poeziei „Dorința”

1. Citiți cu atenție poezia.
2. Repartizați-vă câte o sarcină și realizați-o individual, în caietele de lucru, timp de 5 min.
3. Prezențați, pe rînd, echipei subiectul abordat (15 min.).
4. Discutați în echipă subiectul, făcînd rectificările și completările de rigoare.
5. Ordonăți-vă ideile, ținînd cont de completările coechipierilor și prezentați comentariul final clasei.

Sarcini de lucru:

- Determinați cele 5 tablouri ale poeziei.
- Detectați utilizarea timpurilor verbale și comentați efectul lor stilistic.
- Remarcați naturalețea stilului, simplitatea vocabularului și comentați-le.
- Determinați rolul naturii în reliefația cadrului erotic.
- Conturați starea de spirit a eului liric.
- Observați versificația în raport cu tonalitatea poemului.
- Dezvoltați ideea umanizării naturii, pornind de la imaginea „codrului bătut de gînduri”.

Algoritm de comentare a poeziei „Pe lîngă plopii fără soț...”

1. Citiți cu atenție poezia.

2. Repartizați-vă câte o sarcină și realizați-o individual, în caietele de lucru, timp de 5 min.
3. Prezențați, pe rînd, echipei subiectul abordat (15 min.).
4. Discutați în echipă subiectul, făcînd rectificările de rigoare și completări.
5. Ordonăți-vă ideile, ținînd cont de completările coechipierilor și prezentați comentariul final clasei.

Sarcini de lucru:

- Stabiliți tema poeziei și comentați-o. Puteți alege din sugestiile propuse sau opta pentru una proprie:
 - dragostea pierdută;
 - idealul neatins al iubirii;
 - dezamăgire în dragoste;
 - iubirea ca forță sacră a vieții.
- Determinați planurile poeziei, care exprimă o existență reală și alta imaginară.
- Reliefați simbolul plopiilor și comentați-l.
- Observați timpurile verbale și comentați efectul lor stilistic.
- Desenați verbal chipul femeii din poezie.
- Conturați starea de spirit a eului liric.
- Comentați semnificația verbului „a înțelege” din strofa a doua în raport cu sensibilitatea eului liric.
- Relevați antiteza dintre imaginile luminoase, calde și cele umbrite ale iubirii, atestată în poezie.

Algoritm de comentare a poeziei „Ațit de fragedă...”

1. Citiți cu atenție poezia.
2. Repartizați-vă câte o sarcină și realizați-o individual, în caietele de lucru, timp de 5 min.
3. Prezențați, pe rînd, echipei subiectul abordat (15 min.).
4. Discutați în echipă subiectul, făcînd rectificările de rigoare și completări.
5. Ordonăți-vă ideile, ținînd cont de completările coechipierilor și prezentați comentariul final clasei.

Sarcini de lucru:

- Comentați imaginile auditive și cele vizuale.
- Comentați cîteva figuri de stil relevante.
- Conturați starea de spirit a eului liric.
- Desenați verbal chipul femeii din poezie.
- Reliefați valoarea succesiunii: „înger” – „vis de iubire” – „mireasă din povești” – „mireasă a sufletului” – „icoană a pururii verginei Marii”.
- Evidențiați valoarea comparației femeii iubite cu marmura.
- Relevați irealitatea visului de iubire în raport cu sentimentele eului liric.
- Apreciați viziunea poetului asupra iubirii, extinzînd comentariul și asupra altor texte eminesciene asemănătoare ca tematică.

O astfel de organizare a demersului didactic are următoarele avantaje:

- fiecare elev este implicat activ în procesul de studiere;
- fiecare elev are șansa să-și aleagă sarcina preferată sau, de ce nu, cea a cărei realizare necesită mai mult efort intelectual, pentru a persevera;
- toți elevii prezintă mesajul propriu, beneficiind de ajutorul coechipierilor;
- fiecare elev are posibilitatea de a interveni în discursul colegului, prezentându-și propriul punct de vedere ș.a.

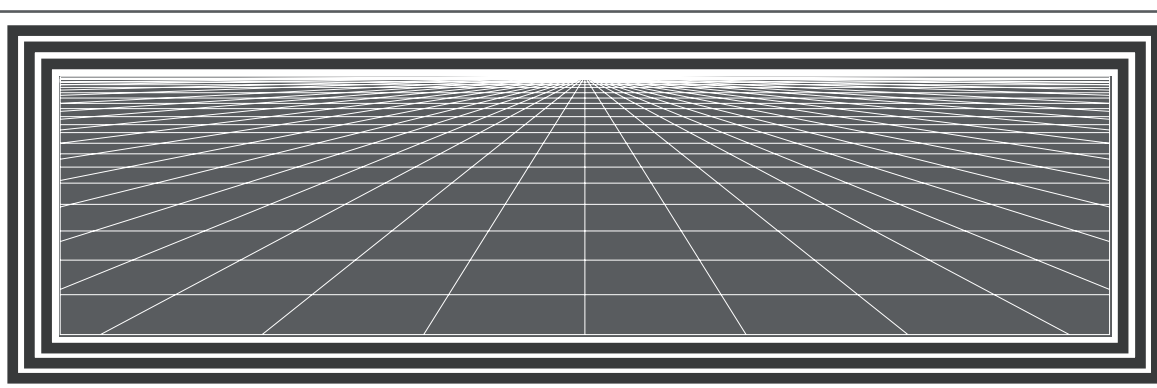
Modelul descris poate fi utilizat și la alte subiecte, mai ales atunci când tema presupune un mare volum de informații, iar profesorul are drept obiectiv încadrarea tuturor elevilor în procesul de studiere. Mai mult, profesorul poate diferenția sarcinile, ținând cont de capacitățile intelectuale ale discipolilor săi. Important este ca elevii să ia în discuție subiectul ales, să-și convingă coechipierii de veridicitatea adevărului propus, să-și susțină pertinent punctul de vedere.

În practica educațională din ultimii ani s-au încetățenit mai multe tehnici de gândire critică ce permit organizarea discuțiilor: debate, discuția ghidată, pinza discuției, controversa constructivă și cea academică ș.a. De măiestria profesorului și de obiectivele propuse depinde eficacitatea tehnicii alese.

O problemă care trezește controverse este evaluarea discuțiilor. Când și cum evaluăm randamentul unei activități bazate pe discuții? Apreciem sau nu cu notă activitatea elevilor într-o discuție? Cît de corect este să-i apreciem pe toți participanții cu aceeași notă sau e cazul să le permitem elevilor să se evalueze reciproc? Sînt întrebări la care nu îndrăznim să dăm un răspuns univoc. Soluția didactică depinde de obiectivele și circumstanțele discuției. Rezultatul unei discuții poate fi urmărit într-o activitate ulterioară (eseu ș. a.) sau poate profesorul va fi satisfăcut de faptul că elevii săi au rămas cu sentimentul că au discutat *ce* și *cum* trebuia.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bolocan, V., *Algoritmi pentru realizarea comentariului literar*, în *Culegere de proiecte didactice*, vol. VIII, Editura ARC, Chișinău, 1998.
3. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Grupul editorial Litera internațional, Chișinău-București, 2000.
4. Pâslaru, Vl., *Educația lingvistică și literară în contextul reformei învățămîntului*, în *Principiul pozitiv al educației*, Editura Civitas, Chișinău, 2003.
5. Temple, Ch., L.; Steele, J., S.; Meredith, K., *Strategii de dezvoltare a gândirii critice*, Ghidul II, Chișinău, 2002.



EDUCAȚIE DE GEN*



Loretta **HANDRABURA**

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Chestionarea *dimensiunii de gen*, în speță *reprezentarea feminină în discursul și sistemul mass-media*, este, precum demonstrează studiile de specialitate, fundamentală, atât la polul *producerii* cât și la cel al *receptării*; ea influențează și natura conținutului (știre; articol; interviu cu sau despre femei, bărbați; fapt divers *soft* sau *hard* etc.).

Din acest considerent, dar și din raționamentul de a nu ni se incrimina afirmații gratuite, ne-am propus să realizăm o analiză pornind de la date concrete despre:

- 1) actorii jurnaliști, pentru a vedea cine și ce produce;
- 2) imagini;
- 3) conținuturi care formează împreună cu imaginile anumite *reprezentări sociale*, majoritatea tributare unor *tipare psiho-comportamentale prestabilite* de cultura patriarhală.

Ca instituție de bază a sistemului de comunicare, presa preia din societate o serie de stereotipuri și

Stereotipuri de gen în mass-media*

prejudecăți ("Un canal influent de propagare a prejudecăților îl constituie mass-media care confirmă în mod frecvent imagini și stereotipuri despre indivizi și grupuri" – cf. D. Capazza, C. Volpato, 1997, p. 16).¹

Prejudecățile acompaniază în mod obișnuit, dar nu necesar, stereotipurile și se manifestă ca predispoziții favorabile sau nefavorabile față de un membru al grupului. "Stereotipul este o idee repetată atât de des într-o cultură, încât (la un moment dat) acest lucru nu mai este remarcat și devine o parte neconștientizată ca atare a acelei culturi, structurând percepțiile oamenilor într-un mod subliminal" (M. McLuhan et al., 1980, p. 28).²

Termenul *stereotipurile de gen* a fost impus de cercetările feministe. În accepția L. Grunberg și a M. Miroiu, ele pot fi definite prin "convingeri, idei, credințe pe care le au oamenii dintr-o societate în privința atributelor și așteptărilor comportamentale ale bărbaților și femeilor".³

Părinții, mass-media, școala, prietenii etc. sînt, în principiu, factorii care pun în mișcare așteptările sociale și culturale. Astfel, genul devine foarte devreme o lentilă prin care copiii văd și interpretează comportamentul celor din jur, dezvoltîndu-și așa-numitele "scheme de gen" care însumează credințele și opiniile despre femei/bărbați, fetițe/băieței.

Unde, cine și cum conturează aceste "scheme de gen" vom putea vedea monitorizînd publicațiile amintite: *Jurnal de Chișinău*, *Timpul*, *Democrația*, *Făclia*, *Didactica Pro...*, *Clipa siderală* și *Aquarelle* (Fig.1).

* continuare din nr. 2/24, 2004.

¹ Capazza, Dora, Volpato, Chiara, *Relații inter-grupuri: perspective clasice și contemporane*, în vol. Bourhis, Richard, Leyens, Jacques-Philippe (coord.), *Stereotipuri, discriminări și relații inter-grupuri*, trad. Doina Tonner, Editura "Polirom", Iași, 1997, p. 16.

² McLuhan, Marshall, Hutchon, Kathryn, McLuhan, Eric, *Media, Message and Language: The World as Your Classroom*, National Textbook Company, Skokie, 1980, apud Dragomir, Otilia (coord.), *Femei, cuvinte și imagini. Perspective feministe*, Editura "Polirom", Iași, 2002, p. 80.

³ *Gen și societate. Ghid de inițiere*, coord. Laura Grunberg, Mihaela Miroiu, București, 1997.

Figura 1



Acestea au fost selectate, pe de o parte, după criteriul valoric, iar, pe de altă parte, după domeniul pe care-l vizează (facem trimitere, în special, la *Făclia*, *Didactica Pro...*, *Clipa siderală* – instituții media de referință pentru educarea, instruirea și cultura literară a tinerei generații)⁴. Totodată, ținem să precizăm că nu vrem să criticăm în mod expres pe cineva. Avem doar convingerea că studiul obiectiv al acestui subiect este foarte important nu numai pentru cadrele didactice, ci și pentru colegii noștri din jurnalism.

Să vedem, așadar, cine produce ziarele sau revistele? Desigur, bărbați și femei deopotrivă, într-un raport care transpare clar din tabelul ce urmează:

Tabelul 1. Participarea femeilor și bărbaților în mass-media scrisă

	Nr. total	Dintre care de jurnaliști		Redactor-șef		Redactor-șef adjunct	
		F	B	F	B	F	B
1 <i>Jurnal de Chișinău</i> , ediție națională, 11 mai 2004, an. V, nr. 279, 16 p.	8	3	5	–	1	–	1
2 <i>Timpul</i> , săptămînal independent, 7 mai, 2004. nr. 18 (126), 32 p.	13	8	5	1 (coord.)	1	–	1
3 <i>Democrația</i> , săptămînal de politici publice, 11 mai 2004, an. IV, nr. 15 (115), 12 p.	9	6	3	1	–	1	–
4 <i>Făclia</i> , săptămînal de informație, opinie și cultură pedagogică, 8 mai 2004, nr. 17 (2851), 8 p.	2	1	1	–	1	–	–
5 <i>Didactica Pro...</i> , revistă de teorie și practică educațională, aprilie 2004, nr. 2 (24), 68 p.	4	3	1	1	–	–	–
6 <i>Clipa siderală</i> , revistă de cultură și creație literară a tinerei generații, nr. 1-2, 2004, 56 p.	11	6	4	1	–	–	–
7 <i>Aquarelle</i> , prima revistă pentru femei din Moldova, septembrie 2003, nr. 1, 111 p.	18	11	7	1	–	–	1
Total	65	38	26	5	3	1	3

⁴ Fișa de analiză am aplicat-o pe cîte un număr din fiecare publicație (lunile aprilie sau mai, 2004, iar *Aquarelle* – din septembrie 2003, numărul de debut al revistei), de aceea nu pretindem că datele obținute, defalcate în *femei (F)* și *bărbați (B)*, au relevanță națională.

Cifrele obținute confirmă estimările făcute în majoritatea țărilor postcomuniste și anume: *baza piramidei în jurnalism este asigurată de femei, iar vârful – de bărbați*. Pe lângă acest clivaj, Liesbet van Zoonen (1994) identifică și o discriminare financiară și de rază de acțiune, la care subscriem și noi. Cu toate că mai mult de jumătate din corpul redacțional este format de femei, în posturile de conducere bărbații dețin majoritatea (dacă ne gândim și la alte publicații de la noi), deși cifrele din tabel indică o paritate. Spre exemplu, din cei 5 jurnaliști de la *Jurnal de Chișinău* și *Timpul 2* sînt șefi.

În publicațiile cu caracter educațional, literar sau pentru femei raportul se prezintă diferit, deoarece învățămîntul, cultura și emanciparea femeilor sînt rezerve istoric preocupărilor și responsabilităților feminine. “Nu este destul să avem mai multe femei în industria mass-media. Este nevoie de mai multe femei cu o înțelegere politică a modului în care se reproduce subordonarea femeii și cu dorința de a schimba această stare de lucruri” (Arthurs, apud S, Allen, 1999, p. 156 – subl. n.).⁵

Editorialele din *Jurnal de Chișinău*, *Timpul* și *Democrația* sînt semnate doar de bărbați, ca și rubricile mai prestigioase: *politică, economie, relații internaționale*. Jurnaliste tind să se specializeze, de regulă, în *educație, cultură, sănătate*, concepute ca un fel de prelungire a *responsabilităților domestice*. Prin această departajare tradițională a zonelor jurnalismului, individul aflat la vârsta formației școlare, băiat sau fată, deduce pentru sine că și în domeniul dat, ca și în altele, “populate” preponderent de femei (asistență socială, învățămînt, agricultură, industrie ușoară etc.), șanse prioritate de a ajunge șefi și, implicit, factori de decizie și control au bărbații. Efectul “plafon de sticlă” (imposibilitatea de conducere sau dificultatea de acces a femeilor la posturi de decizie și control) continuă să se mențină și este perceput de tineri ca un fenomen firesc în societatea noastră.

După o distincție importantă lansată de Carol Gulligan, prin comportamentul lor bărbații manifestă o

“etică a dreptății”, iar femeile – o “etică a grijii”. Cunos-cînd aceasta, ne putem explica de ce politica, finanțele, relațiile internaționale, sportul rămîn fieful bărbaților. Rubricile “Alb și negru”, “Accident”, “Opinii”, “Reporter special”, “Test pentru autorități”, “Interviu” (*Jurnal de Chișinău*), “Vector” (*Timpul*) și “Carnet european” (*Democrația*) demonstrează încă o dată natura preocupărilor masculine la început de mileniu trei.

Femeile, diferențiindu-se printr-o “etică a grijii” pentru oamenii apropiați, familie, comunitate și societate în general, își regăsesc stihia în rubricile “Social”, “Educație”, “Cultură”, “Sănătate”, “Enigme”, “Cătălin și Cătălina”, “O Stea pe lună”, “Vedete”, “Afiș”, “Magazin”.

Scrutarea atentă a rubricilor tematice ne permite să observăm și o repartitie netradițională în cadrul a două publicații, atît pentru actorul jurnalist femeie cît și pentru bărbat. Un jurnalist de la *Timpul* produce/scrie constant materiale ce se referă și la “Destine”, și la “Cultură”, în timp ce colegele lui jurnaliste se pronunță reușit pe marginea unor subiecte “Actuale”, “Economice”, invitînd “La rampă”, ce-i drept, doar pe bărbați. Jurnaliste de la *Democrația*, responsabile și ele de “Tema zilei”, demonstrează competență în abordarea unor asemenea subiecte “tari” și dau lovitură prejudecăților și marginalizării profesionale, punînd chiar și “Punctul pe I”.

Situația descrisă încurajează în sensul depășirii unor limite neîntemeiate și spargerii unor tipare din practica jurnalistică. Trebuie să conștientizăm însă că sîntem abia la început de *schimbări orientate spre echitate în toate domeniile vieții. Principiul de apreciere a individului după merit și nu după sex urmează să-și revindice locul onorific în relațiile publice și private prin concursul nemijlocit al elevilor și al studenților de astăzi, pe care trebuie să-i sensibilizăm corect în această problemă, pentru a nu se confrunta cu ea atît de categoric pe viitor.*

Analiza *imaginilor* constituie cel de-al doilea pas al cercetării noastre.

Tabelul 2. Analiza imagistică a publicațiilor

		Total ilustrații	Dintre care cu persoane		Ilustrații mixte
			B	F	
1	<i>Jurnal de Chișinău</i>	35	18	4	5
2	<i>Timpul</i>	83	29	16	16
3	<i>Democrația</i>	33	19	5	4
4	<i>Făclia</i>	6	4	0	0
5	<i>Didactica Pro...</i>	31	11	14	2
6	<i>Clipa siderală</i>	39	11	13	9
7	<i>Aquarelle</i>	154	20	86	22
Total		381	112	138	58

Impactul imaginilor din presă asupra lectorului este unul covîrșitor. În ritmul alert al existenței, de obicei, răsfoim

⁵ Allen, Stuart, *News Culture*, Open University Press, Buckingham, Philadelphia, 1999, p. 156, apud Dragomir, Otilia (coord.), *Femei, cuvinte și imagini. Perspective feministe*, Editura “Polirom”, Iași, 2002, p. 65.

doar ziarele și revistele ce ne interesează, familiarizându-ne cu titlurile și imaginile pe care le înregistrăm fără a depune un mare efort. În baza lor ne informăm, ne formăm o primă părere și exprimăm atitudini. Abia după aceasta, atunci când sîntem intrigati și motivați, parcurgem și conținuturile propriu-zise.

Mesajul care se desprinde din “itinerarul imagistic” oferit de sursele cercetate poate fi rezumat astfel: în toate săptămînalele se impune dominanta masculină, pe cînd în reviste – cea feminină. Bărbații apar doar în mediul public cu o ținută pe măsură, iar femeile și în public (*Didactica Pro...*, *Clipa siderală*, *Aquarelle*), și în privat (*Aquarelle*). Majoritatea imaginilor cu bărbați sînt dinamice (indică o acțiune): ei vorbesc la microfon, în fața mulțimii, colegilor de serviciu, se pronunță la ședințele de birou sau literare, la mese rotunde, se deplasează, lucrează la computer, joacă șah etc. (Fig. 2).

Figura 2



Rețin atenția și fețele cunoscute ale unor șefi de stat (V. Voronin, V. Putin), miniștri (Gh. Papuc), politicieni (O. Nantoi, D. Bragiș, N. Andronic, V. Untilă, O. Serebrian), savanți (A. Ciobanu), experți (Al. Oprunenco, V. Juc), dar și cele ale unor personalități din istoria națională (Mihai Viteazul, Al. Ioan Cuza), cultură (M. Eminescu, Al. Vlahuță, N. Costenco, I. Hadârcă) sau arta universală (Picasso).

Femeile, pe lângă faptul că sînt subreprezentate (excepție întemeiată face *Aquarelle* și *Clipa siderală*), nu manifestă dinamismul sau activismul proverbial al bărbaților (Fig. 3).

Figura 3



În *Jurnal de Chișinău*, din cele 4 imagini cu femei, prima o reprezintă pe “micuța Liliana” (rubrica “Social”); a doua pe o femeie care este feliicitată (rubrica “Feliicitare”); a treia pe o anonimă (rubrica “Coctail”) pentru a ilustra obezitatea, deși informația se referă în general la persoanele obeze și nu doar la femei; și cea de-a patra – pe Britney Spears (rubrica “Coctail”), pentru o ieșire scandaloașă în public. Tot aici constatăm lipsa fotografiilor jurnalistelor care semnează în comparație cu cele 4 ale colegilor.

În *Timpul* ies în evidență fotografiile ex-campioanei la gimnastică Nadia Comaneci (rubrica “Sport”) și alta, nestereotip, a unei anonime care lucrează la birou (rubrica “Sănătate”). Celelalte, la fel statice, de dimensiuni mici, spre deosebire de imaginile bărbaților, apar în alte rubrici de la sfîrșitul ziarului (cea a tinerei interprete Lina și a fostei formații Spice Girls (rubrica “Vedete”), “feminizate” sub dublu aspect, al actorului producător și al actorului evenimentului prezentat. În două imagini femeile sînt fotografiate din spate și se află în planul doi, fiindcă este vizat un obiect.

Democrația, săptămînal de politici publice, ne propune doar 5 imagini, statice, cu femei. Dintre acestea, 2 sînt ale jurnalistelor, una a Anei Pascaru, cercetător la Institutul de Filozofie, Sociologie și Drept al Academiei de Științe a Moldovei (rubrica “Ziua Europei”) și alta a actriței Sophia Loren (rubrica “Magazin”).

Relevanța imagistică de gen din ziarul *Făclia* este evidentă și sub aspect cantitativ (4 imagini: 2 fotografii și 2 caricaturi) și ca reprezentări (numai imagini cu bărbați).

În *Didactica Pro...* remarcăm două exemple sugestive pentru dimensiunea de gen și erodarea stereotipurilor, un băiețel cu flori și o fetiță care scrie.

Revista *Aquarelle*, destinată femeilor, cum e și firesc, abundă în imagini de o calitate înaltă, cu femei “de calitate”, dar nu din orice segment al societății. Reprezentările sociale vizează o categorie foarte limitată, majoritatea VIP-uri din lumea show-businessului: interpretele Nătălița Barbu și Aura; prezentatoarea de la NIT Diana Stratulat, creatoarea de modă Valentina Vidrașcu, stilista Valentina Radcenco. O singură imagine face excepție, cea a Larisei Miculeț, general-maior în justiție. Toate personajele amintite dețin o poziție de lider în domeniul lor și manifestă ambiții profesionale, fapt ce nu le împiedică să arate și foarte bine în interioare private de lux, locuri publice selecte și cadre naturale edenice.

Cele mai multe imagini sînt anonime, cu aspect întreținut, modelat și constituit “ca la carte”. Ce fac acestea? Prezintă moda, cofuri moderne, promovează produse cosmetice de calitate, anticoncepționale, sînt preocupate de celulită, ten, siluetă, dietă, se odihnesc în locuri de vis sau pur și simplu pozează (Fig. 4).

Doar în 6 fotografii dintre cele 86 femeile acționează (lucrează la birou sau în cabinete cosmetologice (3), își caută un serviciu), fac exerciții. Situația constatată ne



amintește de opinia încetățenită de veacuri despre lipsa unor preocupări serioase și centrarea “patologică” într-un anumit fel a femeilor pe aspectul lor exterior.

Nedumerirea crește dacă luăm în calcul că și această părere exagerată (prejudecată) este “popularizată” și nu infirmată de o publicație care își propune să educe la femei încrederea în sine, independența, hotărârea de a acționa și a reuși în toate sferile vieții, neaccesibile acum câteva decenii.

Femeile reprezentate în *Aquarelle* sînt în ținută ultramodernă, frecvent de gală, dar și “sexii” sau chiar în haina Evei. Tendința de dezgolire a corpului pentru a pune în valoare anumite părți poartă, bineînțeles, un caracter comercial. Tinerele cititoare trebuie atenționate, pentru a nu o prelua drept normă, fiindcă asemenea percepții există. Ținuta neadekvată mediului școlar, universitar și public a multor fete/femei este un exemplu elocvent în acest sens, care denotă, totodată, și lipsa unei culturi vestimentare în societatea moldovenească.

Silueta femeilor din imagini surprinde plăcut ochii ambelor genuri prin condiția fizică ideală sau aproape de ideal. Multe cititoare trăiesc însă un sentiment de frustrare și complexare în raport cu supraexpunerea mediatică a imaginilor corporale sublime, despotism al supleții, cu înmulțirea sfaturilor și a produselor de înfrumusețare pe care foarte puține dintre ele și le pot procura (farduri de pleoape *Suivez mon regard*, *Bourgeois*, Paris; oajă, pudră, ruj etc. *Manhattan*, London, *Stuttgart*, Viena; produse de corp *Fa* ș.a.m.d.).

Așadar, pe lângă obsesia de masă a supleții și a

kilogramelor în plus, exacerbarea de către universul de consum a dorințelor și acel “totul, totul imediat”, resimțim și drama sărăciei existenței, pe care la noi multe femei încearcă s-o rezolve emigrînd, ca în rezultat să avem astăzi fenomenul în creștere al “migrației feminine” și al “traficului de femei”.

Mai mulți specialiști din întreaga lume au atras atenția asupra fenomenului negativ al “mitului frumuseții feminine”, vehiculat excesiv de revistele pentru femei (*Elle*, *Femme actuelle*, *Cosmopolitan*, *Avantaje*, *Unica*), preluat de *Aquarelle*. Departe de a fi o putere reală, frumusețea feminină superlativată accentuează teroarea semnelor vârstei, acestea dînd naștere la un complex de inferioritate, rușine față de sine, ură împotriva propriului corp, dezgust față de propria persoană. În spatele cultului aparențelor s-ar putea ascunde, afirmă Naomi Wolf, o acțiune de demolare psihologică a femeilor, o mașină infernală ce le ruinează încrederea și stima pe care o au față de ele însele.⁶ (N. Wolf, 1990, p. 49). Din această acțiune reiese funcția politică a codului frumuseții feminine (ce trebuie explicată corect, în mod obligatoriu, elevelor și studențelor), rezumată foarte convingător de Gilles Lipovetsky: “Devalorizate în imaginea formată despre ele însele, anxioase și complexate, femeile își întorc fața de la combativitatea socială și politică, se mulțumesc cu locuri de muncă subalterne, acceptă salarii inferioare celor primite de bărbați, pornesc mai puțin decît ei la asaltul cuceririi piramidei sociale, sînt puțin organizate în sindicate, îi respectă mai mult pe bărbați decît pe femei,

⁶ Wolf, Naomi, *The Beauty Myth*, Londra, Vintage, 1990, p. 49, apud, Gilles Lipovetsky, *A treia femeie*, Editura “Univers”, București, 2000, p. 117.

⁷ Lipovetsky, Gilles, *op. cit.*, p. 117.

sînt ocupate mai mult de aspectul lor decît de afacerile publice.”⁷ (G. Lipovetsky, 2000, p. 117).

Într-adevăr, imaginile estetice din *Aquarelle* – revistă al cărei scop este să promoveze cultura feminină din Moldova și să emancipeze reprezentantele celei de-a doua jumătăți a omenirii, precum și grila de subiecte puse în discuție demonstrează o *preocupare majoră evidentă pentru fizic și foarte puțin pentru reușita și activitățile publice*. Prin această abordare justificată pentru condițiile economiei de piață, mai cu seamă în Republica Moldova, dar nicidecum pentru funcția de socializare indirectă pe care o are revista, asistăm la perpetuarea unui stereotip foarte vechi al condiției feminine: *perceperea frumuseții feminine ca obiect de consum*. Or, în zilele noastre, gîndirea feminină a dat grave lovituri mitului frumuseții feminine, considerînd-o *putere subalternă*, pentru că depinde de bărbați, *putere efemeră*, pentru că dispăre în mod inevitabil o dată cu vîrsta, *putere fără merite și frustrantă*, pentru că, în mare parte, este “oferită de natură”⁸ (Robin Tolmach Lakoff, Raquel, L. Scherr, 1984, p. 18-20 și 40-43, subl. n). În plus, departe de a întemeia imperiul celui de-al doilea sex, mitul frumuseții nu face decît să confirme “puterea celor slabi” și supunerea femeilor față de bărbați, rezultat care vine în contradicție cu intenția declarată a publicației analizate.

Ilustrațiile cu bărbați din *Aquarelle* reprezintă persoane publice din țară și din afara ei: cîntărețul și actorul Ștefan Bănică jr; președintele companiei “Efes Boverang Group” Muhtar Kent; reprezentantul principal “Green Hills Invest Holding” din Moldova Mihail Titov; stilistul Vasilii Gorbaciov; deputatul Victor Morev, majoritatea în acțiune.

Juxtapunerea imaginilor femeilor și bărbaților din publicațiile investigate este, cel mai adesea, una de con-

trast, și nu complementară. Această disjunctie o semnalăm și în imaginile mixte (cu bărbați și cu femei). Ei apar împreună la pichetări, manifestări de stradă (marșul solidarității jurnaliștilor (*Timpul*); protestatarii de la *Antena C* (*Jurnal de Chișinău*), cenacluri literare (*Clipa siderală*), întâlniri în localuri publice, de agrement, excursii (Fig. 5). Și aici remarcăm însă că în primul plan sînt bărbații care vorbesc, hotărăsc ceva, iar femeile îi asistă, ascultă. Așadar, redescoperim o realitate sugestivă pentru a înțelege rolul celor două genuri sociale și, în special, al femeilor *redușe la tăcere*, altfel spus *supuse ascultării, aproape neobservate și în preajma bărbaților*; asociați cu *puterea și inițiativa*.

O singură fotografie din *Timpul*, p. 2, jos, este “neordinară” ca mesaj pentru mentalitatea conservatoare de la noi, unde comportamentul femeilor este întotdeauna mai aspru criticat decît cel al bărbaților. ”Legile nescrise” pierd însă încet din teren, fără a periclita ordinea socială, precum interpretează abuziv unii tradiționaliști.

Numai în 4 ipostaze avem *situații de colaborare* (2 imagini publice în *Didactica Pro...*, una privată în *Aquarelle* și alta în *Timpul*). Acest tip de relație, bazat pe *interacțiune, scop și efort comun*, se înscrie perfect în formula “Sîntem mulți și diferiți, dar prieteni și uniți” a unui proiect implementat de CEPD, care urmărește crearea de parteneriate școlare, dar include și dimensiunea de gen în cadrul școlii.

La ce concluzii ajungem în rezultatul analizei imaginilor efectuate din perspectiva percepției mesajului de către cei tineri, în primul rînd?

1. *Tinerele* deduc în mod indirect preocuparea pentru *privat și particular*, în lipsa reprezentărilor

Figura 5



⁸ Tolmach Lakoff, Robin, Raquel, L. Scherr, *Face Value: the Politics of Beauty*, Boston, Routledge & Kegan, 1984, p. 18-20 și 40-43.

- feminine din activitățile publice, iar tinerii – invers, pentru *public* și *colectiv* (global).
2. Dacă fetele/femeile descoperă totuși, sporadic, și modele nonstereotip de individualități realizate în viața publică și domestică, construindu-și sau reconstruindu-și identitatea de gen și pe valori culturale feminine, nu doar masculine, apoi băieții/bărbații sînt privați de modele masculine interesate și de viața privată, de familie, unde le revin *volens nolens* niște roluri pe care trebuie să le onoreze. Cum să se achite de aceste responsabilități?

Mass-media nu oferă informații. Valorile lor rămîn tributare culturii patriarhale care circumscrie activitățile bărbaților exclusiv domeniilor publice. De aici și *conservatorismul*, *neconștientizarea problemei* și a *discriminărilor de gen* pe care aceștia le susțin sau *revolta*

și *stîngăciile* față de împărțirea netradițională a rolurilor în unele relații de cuplu ori publice, revizuirii și revalorificării înaintate, de regulă, de femei. Or, acestea *nu mai vor să tolereze condiția de supusă, tăcută, limitată în șanse de afirmare, cu dublă zi de muncă* (serviciu + casă), *prost plătită, tratată ca obiect de consum și valoroasă doar pentru rostul său nativ de reproducere*. Efortul lor de depășire a inegalităților de gen care le-a fost rezervat de la Adam și Eva încoace, deși vizibil prin implicarea tot mai activă a femeilor în toate sferile vieții publice și obținerea unor rezultate la fel de bune ca cele ale bărbaților, nu este totuși mediatizat în deplină măsură de instituțiile care contribuie la schimbările de opinie ale societății, precum conchidem și din prezenta investigație. Rezultatele obținute la *analiza de conținut* a publicațiilor studiate confirmă concluzia anterioară.

Tabelul 3. Analiza de conținut

		Nr. total de articole, știri, editoriale, texte literare	Nr. total de articole, știri, editoriale, texte literare semnate de F/B	Dintre care despre personaje F/B	Mixte Domeniul reprezentărilor sociale F/B privat/public privat/public	
1	<i>Jurnal de Chișinău</i>	44	5/13	4/17/9	2/3	1/17
2	<i>Timpul</i>	81	29/15	10/37/23	3/13	2/41
3	<i>Democrația</i>	35	16/8	2/16/10	0/12	0/26
4	<i>Făclia</i>	31	19/4	1/13/12	0/13	0/25
5	<i>Didactica Pro...</i>	25	13/8	0/1/22	0/0	0/1
6	<i>Clipa siderală</i>	45	23/21	7/19/6	0/7	0/9
7	<i>Aquarelle</i>	47	18/2	19/3/12	19/9	9/5
	Total	318	123/61	43/106/94	24/57	12/134

La polul *emisiv* se află, așadar, jurnalistele care semnează cele mai multe articole (excepție în acest sens face *Jurnal de Chișinău*). Actorii principalelor fapte relatate sînt însă bărbații și doar în *Aquarelle* – femeile. Chiar și în conținuturile mixte bărbații, de regulă, sînt actanții. Femeile apar, ca și în imagini, doar în calitate de martore tăcute ale evenimentului. Prezența lor evidentă în viața publică vorbește de la sine despre *schimbarea de paradigmă* care se produce lent, ce-i drept, în ceea ce privește locul și șansele reale ale femeilor în societatea contemporană.

În raport cu *prezența masculină, dominantă*, diferențele se remarcă o dată în plus, luînd în considerare și rezultatele analizei imagistice, *în planul domeniilor, a problemelor abordate și rezolvate de bărbați și femei*. Această perspectivă oferă, implicit, și informații cu privire la *funcțiile, pozițiile sociale, profesiile* pe care le au unii și alții. În baza acestora se conturează foarte clar tabloul *rolurilor* pe care le dețin, pe de o parte, bărbații și, pe de altă parte, femeile din Republica Moldova, dar și al *echității de gen*, spre care tinde jumătatea tot mai activă astăzi a femeilor.

Configurația actanțială în *Jurnal de Chișinău* se prezintă astfel. Domeniile precum politică, economie și sport (rubricile “Investigații”, “Sondaj”, “Alb și Negru”, “Opinii”, “Interviu”) sînt populate numai de bărbați cu funcții sus-puse (15 la număr): ministru (Gh.Papuc), premier (V.Tarlev), Regele Mihai I, general, mareșal, conducător, șeful statului (V. Voronin), politicieni, lideri de opinie, campionul mondial Al. Schumacher etc. Femeile apar preponderent la social (5 la număr, rubricile “Accident”, “Social”) și la cultură (4 în raport cu 7 actori bărbați; rubrica “Coctail”), în articole cu rol de *victime* de accident de mașină, incident la menajerie sau comportament neadecvat în public (Britney Spears). În unul singur, cu titlul sugestiv *Drew cea “dreaptă”*, p. 16, găsim o informație foarte concisă, cu relevanță de gen. Este vorba de actrița Drew Barrymore care filmează un documentar despre importanța civică a dreptului la vot. “Activiștii pentru drepturi civile s-au declarat deja impresionați de cunoștințele în materie ale actriței”, se menționează în știrea preluată din zările românești.

În *Timpul* politica, economia și știința (rubricile “Actual”, “Afacerea Skoda”, “Vector”, “Zilele Libertății Presei”, “Economie”, “Calendar”) sînt, de asemenea, apanajul bărbaților (23 la număr în raport cu 2 actori sociali femei – președinta parlamentului georgian Nino Burdjanadze și judecătoarea S.Gîrbu) cu greutate decizională în viața politică

și economică a țării: președintele țării (V. Voronin), liderul administrației transnistrene (I. Smirnov), ex-președintele (A. Abașidze), businessmanul grec (Ianus Zissis), președintele companiei “Daac Hermes”, șeful Cancelariei de Stat, prim-ministrul (V. Tarlev), președintele Uniunii Scriitorilor “Nistru”, președintele Companiei Teleradio-Moldova, directorul Companiei “Moldasig”, redactorul-șef al revistei “Bănci și Finanțe & Profit”, profesorul universitar, lingvistul (An. Ciobanu) ș.a.

La social (rubricile “Actual”, “Sănătate”, “Societate”, “Enigme”) constatăm că pentru femei (9 personaje, majoritatea secundare sau episodice în raport cu cele 15 principale de bărbați) nu este indicată funcția, poziția socială ca la celălalt gen (consilier, compozitor, ziarist, scriitor, primar, vicerector, președinte de raion, chirurg) decât sporadic (patroana firmei de produse cosmetice “Estee Lander”, fondatoarea Muzeului Figurilor de ceară, Madame Tussaud, profesoară de artă). De obicei, se face trimitere numai la rolul lor în familie (nevasta, soția Tatiana, soția răposatului) sau se operează cu substantive comune (femeile, femeile gravide, asistentele medicale).

Lumea culturii (rubricile “Cultură”, “Anul Ștefan cel Mare și Sfânt”, “O stea pe lună”, “Vedete”) este reprezentată detașat de nume binecunoscute de bărbați (15) – cântărețul (N. Sulac), președintele Uniunii Teatrale (P. Baracci), șeful compartimentului de Folclor al Uniunii Muzicienilor (A. Tamazlăcaru), dirijorul (S. Lunchevici), maestrul (V. Goia), regizorii (Vl. Druck, Igor Cobileanski), actorul, muzicianul, interpretul (Șt. Bănică jr.), băieții de la *O-zone* și de la *Zdop și Zdup*, spre deosebire de 3 anonime (tînăra și fidela cititoare, președintele editurii, regizoarea bielorusă) și “cele 5 fete” (Spice Girls), interpreta (Sanda Ladoși).

În sport (rubrica “Stadion”) conduc tot bărbații cu un scor cantitativ de 4 la 2 și calitativ (antrenor emerit, învingătorul, “cel mai tare gimnast european”, Marian Drăgulescu, pugilistul V. Grușac, pe de o parte, și fetele lui Octavian Belu (gimnastele românce), “ciștișătoarea la feminin”, pe de altă parte).

Disproporția flagrantă în repartiția pe genuri este și mai evidentă în paginile *Timpului*, datorită volumului dublu la ziarului în comparație cu *Jurnal de Chișinău*. Această stare de lucruri caracterizează și conținuturile celorlalte publicații, precum ne vom convinge din tabelele de mai jos, și certifică “diagnosticul raportului de gen” din mediul nostru, vădit *inechitabil*.

O știre plasată la “Cronica neagră”, intitulată *Împușcat de polițist pentru că s-a certat cu nevasta*, p. 8, reține atenția prin ignorarea totală și necondamnarea comportamentului nerespectuos al unui soț față de soție. Jurnalista descrie o scenă tipică pentru familiile din mediul rural, unde raportul de forță și supunerea este cel clasic: “*Obișnuit ca la acea oră soția să-l aștepte cu*

masa pregătită și cu toate treburile isprăvite, Viorel a rămas nedumerit când și-a văzut nevasta în ocol la vite, mulgînd vaca. *A certat-o puțin pentru că nu mai este gospodina de odinioară...*” (subl.n.). Mai departe autoarea relatează despre altercațiile dintre soțul supărat și doi polițiști de sector, în urma cărora bărbatul a fost împușcat, iar femeia, deși umilită de soț, a încercat să-i ia apărarea, fiind și ea îmbrîncită de oamenii legii.

Accentul în această “Cronică neagră” este plasat numai pe comportamentul nejustificat din punct de vedere legal al polițiștilor față de Viorel Straistari, victima acestora. Atitudinea “stăpînului casei”, “supărat pe nevastă” este calificată chiar de la începutul articolului ca fiind “o banală neînțelegere de familie”. Ce înțelegem noi din aceasta și, în special, tinerii și tinerele care urmează să-și întemeieze o familie? Că este în ordinea lucrurilor ca soțul să ceară socoteală și chiar să ridice vocea la soție atunci când nu face față la toate responsabilitățile din familie (casă, copii, gospodărie). Mai mult ca atît, bărbatul care procedează astfel “nu este infractor, nu este criminal, nu a tulburat ordinea publică”, opinează jurnalista, ca în final să statueze încă o dată ideea care funcționează și așa din plin în mediile tradiționale: structurile de drept să-i prindă pe adevărații infractori și să nu se amestece “în banale conflicte de familie”. Ce încurajează acest mesaj? Răspunsul este deschis și vizibil în atitudinea violentă (verbal, fizic) a multor soți față de soțiile lor.

Elocvent și citabil pentru dimensiunea de gen este și articolul *Visătorii de la Coșernița*, rubrica “Destine”, p. 15, semnată de un bărbat. Destinul soților Alexandru și Elizabeta Cazacu din Coșernița, Criuleni este evocat pentru modelul lor de familie “demnă, după părerea jurnalistului, de admirația generațiilor tinere”.

Îngrijorarea autorului față de dispariția instituției familiei “care odinioară era considerată celula de bază a societății”, iar de la o vreme a devenit “un fel de SRL, unde se crede că rușinea și cumsecădenia ar putea fi înlocuite cu niște valori palpabile, trecătoare” este întemeiată, iar argumentele (“la 100 de căsătorii revin 80 de divorțuri”) justificate.

Modelul de familie descris și promovat este *cel tradițional, stereotip*, care nu mai poate fi acceptat în totalitate nici chiar la sate. Perspectiva relatării și, respectiv, cea conceptuală asupra celor expuse aparține preponderent autorului bărbat și “capului familiei”. Soția nu se pronunță, viziunea ei lipsește, fiindcă nici nu-i întrebă. *Despre ea ni se spune* că era “cea mai mare” într-o familie de 11 copii; când ajunse fată mare nu avea zestre și tatăl ei hotărăște, când i se cere mîna, “de ce s-ar grăbi fata la măritat, dacă este de ajutor în familia-i numeroasă”. După nuntă, patru ani și jumătate l-a așteptat pe soț de la cătănie. “Chinurile primei faceri au prins-o pe tînăra sa nevastă tocmai când lipea podul cu lut”. A născut și a crescut patru feciori. Cu soțul se ceartă

dintr-un singur motiv – “nu vrea să stea pe lângă casă și să nu se ostenească, ci ia sapa de coadă și se duce în graba mare la deal să prășească”. Portretul conturat, sărac în detalii semnificative, pare desprins din scrierile lui I. Creangă, M. Sadoveanu sau I. Druță, în care atestăm asemenea tipologii feminine, într-un contrast izbitor cu cele masculine.

Datele despre soțul acesteia, consistente, completează toate rubricile unui *curriculum vitae* valoros. El este “eroul nostru”, o prezență activă și cu realizări de invidiat atât în viața publică, precum și în cea privată. Exemplificăm prin câteva trimiteri sugestive, după noi: “capul familiei este primul fermier și primul proprietar de moară din Republica Moldova”, “are mult pământ, un parc de mașini, o fermă de 500 de oi și alte bunuri”. Este ctitorul bisericii din sat; scrie cărți. Așadar, acest bărbat este hotărât, insistent, muncitor, perseverent, credincios, cult, întreprinzător, grijuliu față de soție, “feminist”. Ultima caracteristică intrigă prin mesajul pe care-l comportă, așa cum se desprinde din contextul în care apare și trezește confuzie: “Nu există neveste rele, ci doar soți răi; mai zice, precum vedeți, acest feminist. Numai bărbatul dacă e bine pregătit să ia viața “de coarne”, poate să modeleze caracterul femeii (sic! subl. n.). Cu condiția ca și el să se dăruiască fără rezerve și necondiționat soției iubite”.

Și în știrile despre rezultatele festivalului *Cronograf*–2004 sesizăm o situație discutabilă. Învingătorii de la noi, regizorii Vlad Druck și Igor Cobîleanski, sînt citați în subtitluri marcate cu bold, pe cînd numele regizoarei documentarului belarus “Prodoļjenie”, Galina Adamovici, apare pe la sfîrșitul știrii. Filmul ei a fost recunoscut cel mai bun – “un documentar despre procesul nașterii unui copil arătat în paralel cu imagini mai vechi ale oamenilor din diferite secole, de pace sau război”, motivat astfel: “Așa a fost timp de multe secole, așa va fi și pe viitor. O generație pleacă, alta vine. Viața oamenilor continuă...”.

Subiectul abordat de regizoare este unul clasic, prin care femeia își reconfirmă rolul de “dătătoare de viață” și apărătoare înverșunată a păcii, tot ea promovînd aceste valori supreme într-o lume măcinată de ambiții, de putere și războaie declanșate de orgolii masculine. Citabil în acest sens este și articolul *Cruciada afgană* din *Făclia*, p. 5, despre cartea cu același titlu a scriitoarei și jurnalistei Ana Manole, “prima carte în Moldova despre tragismul acestui război”.

De menționat că descoperim în *Timpul*, pe lângă articole adresate numai femeilor, rubricile *Sănătate* (*În memoria lui Estee Lander*, p. 20; *Tratamentul hormonal de substituție – pentru atractivitate, pentru corp și pentru sufletul Dvs.*, p. 21) și *Enigme* (*Cine a fost Madam Tussaud*, p. 23), și o informație foarte utilă pentru ambele genuri. Ne referim la știrile de la p. 4 “*Pentru demnitatea umană*” *contra maladiilor sociale*, unde prin reabilitarea demnității umane se subînțelege “propagarea valorilor

general-umane – echitate socială, drepturile omului, democrația, dreptatea și dragostea” și la *Un nou program antitrafic*, precum și la materialul *Peste 50 la sută din populația Moldovei fumează* de la p. 12.

Și materialele inserate la rubrica *Cătălin și Cătălina* cu subiecte numai din viața amoroasă sînt valoroase pentru tinerii care vor să-și construiască cuplul pe relații de parteneriat. Informația poate fi utilizată nu doar la orele de dirigiență sau de educație civică, ci și de părinți care, în marea lor majoritate, evită discuțiile axate pe exemple din viața lor personală de cuplu. Sfaturile și datele din această pagină se referă și la stereotipurile de gîndire în ceea ce privește “ideea că toate femeile doresc să se mărite pare să fie universal acceptată, iar toți bărbații nu știu cum să fugă din fața altarului... Rezultatele unui sondaj demonstrează contrariul: bărbații sînt mai interesați în căsătorie decît femeile” sau părerea că o căsnicie constă numai din dragoste și romantism. Curios, cum ar arăta această pagină, dacă ar fi îngrijită de un jurnalist?

Ziarul *Democrația* vizează preponderent 3 domenii ale vieții publice – politica, învățămîntul și cultura (rubricile “Editorial”, “Actualitate”, “Oaspetele nostru”, “Tema zilei”, “Carnetul european”, “Ziua Europei”, “Atitudini”, “Sondaj”, “Educație”, “Cultură”, “Spectru”, “Magazin”), în care se impun bărbații ca actori sociali (47: ambasadorul, expertul, ministrul de externe, președintele georgian, consilieri democrați, învățător, inginer, pensionar, cercetător, student, director de programe, prozator, arheolog, pictor etc.) și foarte rar femeile (9: cercetător, profesor, directoarea, directoarea școlii, președinta Ligii Femeilor, femei și fete, președintele AECSDM, autoarea, actrița (Sophia Loren)).

Lipsa simetriei de gen transpare și din această publicație, care prin conținuturi și mesaj se declară proeuropeană. “Fii tu însuți – fii european” este unul dintre sloganuri vs principiile publicației. Este însă destul de dificil să fii tu însuți “într-o societate nouă” atunci cînd și “un ziar nou” îi chestionează doar pe bărbați în probleme, indiferent de natura lor, pe care trebuie să le rezolvăm în timp împreună cu femeile. A se vedea sondajul realizat de o jurnalistă *Din ce cauză Republica Moldova rămîne în afara Uniunii Europene?*, p.6, în cadrul căruia au fost solicitate numai părerile a 7 bărbați. Sugestiv este și materialul de la p.5, în care sînt expuse tezele de la masa rotundă cu aceeași temă a 5 experți bărbați și la sfîrșit a unei experte. Constatăm încă o dată că rolul decizional în majoritatea chestiunilor de stat este rezervat jumătății masculine. Viziunea lor contează, este decisivă, cealaltă jumătate, cu drepturi depline, fiind privată de șansa de a se pronunța și ignorată. Ea, de regulă, este *executorul hotărîrilor unilaterale și nu complexe*, dacă s-ar ține cont și de perspectiva feminină ce ar completa-o pe cea masculină și din care am avea

de câștigat cu toții. Relațiile de parteneriat rămân deocamdată un enunț fără impact la cei tineri, pe care ne propunem să-i educăm în cheia valorilor europene, dacă media ne bombardează cu scheme clasice ce exprimă esența unei culturi monopoliste. Afirmarea de mai sus se întemeiază și pe o altă constatare ce derivă din felul *cum sînt prezentați bărbații și femeile și limbajul utilizat*. Formula de prezentare a unei persoane de gen masculin trimite practic întotdeauna la rolul și funcția publică pe care o deține, subliniindu-se astfel importanța și valoarea individului. O femeie din aceeași sferă de activitate este prezentată, de cele mai multe ori, numai după nume și prenume: spre exemplu “Premiul pentru întreaga activitate i-a fost acordat scriitorului V. Vasilache, iar Aurica Borzin a obținut premiul pentru debut literar (subl.n., *Zilele culturii basarabene*, p.10); “Recent, editura timișoreană *Augusta* (care la sugestia inimosului prozator și critic literar Adrian Dinu Rachieru...) a scos de sub tipar volumul de poezie *Nupțialul blestem*, semnat de Natalia Zagoreanu-Issa (subl.n., *Din însăși sarea lacrimilor, versul...*, p.10).

În ceea ce privește limbajul, atestăm frecvent forma de masculin în desemnarea statusului profesional al femeilor atunci cînd avem și femininul (*profesor* pentru *profesoară*, *cercetător* pentru *cercetătoare*, *expert* pentru *expertă* ș.a; cf. și tabelele pentru celelalte publicații). Acest stereotip lingvistic trebuie depășit pornind tocmai de la rolul complex pe care-l are limbajul alături de celelalte practici și instituții sociale în reflectarea, crearea și menținerea diviziunilor de gen în societate.

În *Făclia*, domeniul reflectat fiind învățămîntul (rubricile *Impactul ideilor*, *Univers educativ*, *Cercetători străini despre istoria românilor*, *Destine*, *Admiterea-2004*, *De la Vest la Est*), configurația actanțială se prezintă astfel: 28 bărbați cu funcții și poziții sociale înalte (doctorandul, consilier, ademicianul (V.Todorov), viceministru al Educației, academician (H. Corbu), președintele AȘM (Gh. Duca), competitorul, membru corespondent al AȘM (A. Eșanu), rectorul ASEM (Gh.Belostecnic), directorul Corpului Păcii (Van Neufon), expert american, personalitate istorică (Mihai Viteazul), domn al Țării Românești, istoricii (N. Iorga, A. D. Xenopol), domnitor al Moldovei (Ștefan Cel Mare), savant lingvist, profesorul (Anatol Ciobanu) și 17 femei (dr. hab. prof. univ., eleva/elevele, profesoară de menaj, metodist, specialist principal, directorul Liceului (Nadejda Nicolaev), colegele (Eugenia Bulgari + 4 nume tot de femei), voluntara Corpului Păcii, cetățeană SUA, doamnele (X,Y,Z), profesoară, scriitoare și jurnalistă (Ana Manole), șefa Secției Evaluare și Acreditare, vicedirector Maternitatea, directorul CNEAS).

Școala ca instituție ce socializează indirect școlarii perpetuează totuși prioritar modele și valori tradiționale de gen, deducem și din publicația *Făclia*. Învățătoarele și profesoarele sînt agenți educaționali care *de facto*

realizează procesul de instruire dirijat de bărbați. Ele sînt acelea care organizează activitățile extracurriculare, unde se implică mai mult elevele ce obțin și majoritatea premiilor decernate de experți sau membri ai juriului predominant masculin. Educația tehnologică este departajată în continuare pe criterii de sex: menajul sau legumicultura – pentru fete (cf. *Școala – locul unde-ți țeși norocul*, p. 1), iar șofatul – pentru băieți. Pînă și exemplele utilizate la ore de cadrele didactice funcționează în favoarea unor prejudecăți distructive, după noi, în devenirea și formarea personalității subiecților învățării. Facem trimitere la articolul *Conflictul: pericol sau oportunitate (arta de a aplana un conflict)*, p. 3, în care situațiile conflictuale propuse de profesoară grupelor de elevi/eleve sînt foarte relevante pentru problema discutată, sub aspectul educației de gen însă conturează o realitate distorsionată atît pentru băieți cît și pentru fete.

Băieții se percep ca fiind *genul conflictual* din cele 7 exemple despre ei dintr-un număr total de 10. Petrică vorbește defectuos; Andrei nu învață și un coleg îl califică ca fiind „tont”; Sergiu face cumpărăturile, iar un tip impertinent se comportă necorespunzător; Marcel și Ionuț nu vor să participe la aniversarea dirigintelui, pentru că acesta i-a atenționat pe părinții lor atunci cînd ei nu au procedat corect; Nicu își terorizează părinții cerîndu-le să-i cumpere un „ordinator” etc. Ipostazele în care apar aceștia sînt negative – băieți răi, agresivi, intoleranți, necooperanți, competitivi.

Cele 3 fete prezentate se înscriu prin atitudine și comportament în registrul și tiparul binecunoscut. Elena se face comodă în fotoliul din fața televizorului și este de neînduplecat să schimbe postul, pentru că vrea să vizioneze telenovela; Maria vrea să meargă cu prietenele la discotecă fiind susținută de mama, iar tatăl îi interzice categoric, decizia finală aparținîndu-i; Ana refuză s-o ajute pe mama la bucătărie, motivînd că are de învățat și apoi s-a furișat la televizor.

Este firesc ca interesele, opțiunile (valorile) tinerilor/tinerelor să fie diferite. Nu este însă scuzabil ca noi, dascălii, să încurajăm, prin activitatea noastră propriuzisă, conținuturile și exemplele cu care venim în fața lor ce propagă *inegalități de gen, etnice, profesionale*, ce îi marchează negativ pentru toată viața. „Cîtă conștiință, atîta dramă”, afirmă un binecunoscut erou camilpetrescian, adevăr pe care trebuie să-l reținem, pentru că a educa corect viitorul cetățean, cu multiple roluri în viața publică și privată este o mare responsabilitate pe care trebuie să ne-o asumăm.

În revista *Clipa siderală* configurația actanților din rubricile “Atheneum”, “Catedra scriitorului”, “Binecuvîntare”, “Cenacluri literare”, “Gloria spiritului”, “Catedra de Istoria românilor”, “Eveniment”, “Cărți și destine”, “Vertebrele ochiului”, “Pași în evoluția sinelui”, “Laboratorul devenirii”, “Laureați”, “Copii

excepționali”, împărțită pe *Bărbați* (16) și *Femei* (12), este mai redusă ca număr. Într-un singur articol actori ai evenimentului sînt doar bărbați, iar celelalte (22 la număr) se referă la ambele genuri sociale: bibliograful și culturologul român (N. Georgescu-Tista), magistrați, directorul școlii, secretatul General ONU (Kofi Annan), scriitorul și ziaristul, directorul revistei (Anton Bacalbașa), bărbații, frați, tata, domnitori (Ștefan cel Mare, M. Viteazul, D. Cantemir), oameni de vază ai neamului (Gh. Asachi, N. Iorga), profesoara, cercetătoarea, elevă, Înalta comisară ONU pentru drepturile omului (Mary Robinson), femeile, soția, mamă, gospodină, surori, învățătoarele, tinerele. Din acest considerent, autorii și autoarele utilizează cel mai des forma de plural masculin pentru a desemna anumite categorii din sfera învățămîntului (bărbați și femei deopotrivă: elevii, studenții, părinții, bunicii, profesorii, adolescenții, formatorii, managerii, adolescenții, preșcolarii etc.) sau substantive neutre (oameni, persoana). Această tendință am remarcat-o și în *Făclia*.

În aceasta din urmă, domeniile abordate sînt literatura, istoria și pictura. Personalitățile de vază, care rețin imediat atenția, sînt totuși de gen masculin (poetul național (M. Eminescu), autorul (Al. Macedonski), scriitorul (T. Arghezi, L. Blaga, G. Coșbuc, N. Stănescu), idolul (M. Eminescu), criticul literar (N. Manolescu), colonelul (Al. I. Cuza), poezii (Ar. Suceveanu, Ion Hadârcă), dramaturgul (Friederic Dürrenmatt), pictorul (Picasso), maestrul dialogului poetic (Sogi), „cel mai mare poet al Japoniei” (Basho), scriitorul sud-american (G. G. Marquez) ș.a., în total 18 actori).

Literatura ca formă de artă care reflectă realitatea obiectivă prin imagini artistice, preia, desigur, și asimetriile de gen. Cele 15 personaje feminine, cu excepția cîtorva nume cunoscute în domeniul literaturii (facem trimitere la poetele Iulia Hasdeu, Inga Mihailov, Angela Marinescu), editoarea (M. Mardare)), sînt niște anonime: „amică, autoarea, absolventa, studenta, eleva, doamna, premiantele, femeie, fiica, discipolă, profesor etc.”.

Bărbații dețin rolul de experți și în acest domeniu (a se vedea sondajul despre rolul și locul lui M. Eminescu astăzi *Ne despărțim de Eminescu* unde au fost interviewați 6 bărbați și 3 femei, p. 2-4). Ei sînt membrii majoritari ai juriilor și moderatorii ședințelor sau concursurilor literare, la care participă detașat mai mult tinerele. Acestea și nu băieții manifestă o mai mare preocupare pentru creația literară și încearcă să se afirme, observăm din conținutul revistei și în special, din rubrica *Epistolaris*, unde au trimis scrisori 1 băiat și 12 fete.

În textele literare, poezia spre exemplu, eu-l iric este profesorul, copilul, „tata enervat”, prietenul meu, copila. Bărbații scriitori sînt nume consacrate în literatura română (M. Eminescu, Al. Vlahuță, N. Costenco) sau universală (japonezii Sogi și Basho, elvețianul Friedrich Dürrenmatt).

Poetele evocate (Iulia Hasdeu, Inga Mihailov, Angela Marinescu, Forugh-e Farrokhzad), deși cunoscute unui public mai îngust, reprezintă modele de autoare ce-și păstrează sensibilitatea feminină, dar se integrează unei viziuni moderne generale asupra lumii. Poezia Angelei Marinescu “directă, dură, dramatică, erotică, nonconformistă, ritualică” este percepută de criticii literari bărbați ca fiind “bărbătească”, datorită faptului că poeta abordează în scrierile ei o “tonalitate joasă, un stil postmodern și o logică de fier”.

Contrar așteptărilor culturale din partea unei autoare a scris și poeta iraniană Forugh-e Farrokhzad, al cărei curaj aflăm că a fost sancționat de adepții tradiției. Ea însă nu a cedat, și exemplul ei poate fi urmat de tinerele poete ca depășire a unui restricționism sexist în literatură, unde discursul feminin tot bărbații hotărăsc cum trebuie să fie. Este însă o mare greșală și o nedreptate ca exponenții unui gen social să nu fie lăsați să se autodefinească și să-și determine prioritățile, valorile, oportunitățile, alții indicînd și decizînd pentru ei. Dacă nu explicăm de mici copiii acest moment, există riscul ca *libertatea de alegere a individului* în general să rămînă o frumoasă poveste codificată încă mult timp pentru nivelul nostru de înțelegere și, respectiv, de trai.

Apariția pe piața moldovenească a revistei-magazin pentru femei *Aquarelle* este un câștig pentru noi toți, pentru că oferă una dintre *puținele forme de solidaritate feminină, prin promovarea unei contraculturi feminine a experienței, a partajului, a proiectelor și dilemelor feminine*. Domeniile cultură și juridică (rubricile “Personaje”, “Moda”, “Viața personală”, “Auto”, “Carieră”) sînt prezentate prin prisma realizărilor a 8 personaje femei, cum ar fi cîntăreața N. Barbu, stilista V. Radenco, Miss-Moldova 2002, producătorul general NIT, autoare și prezentatoare D. Stratulat, general-maior în justiție Larisa Miculeț ș.a. cu nume generic de mamă, femeie, soferiță, iar sectorul economic – numai de actori bărbați (6 la număr): președintele Federației de Modă a Moldovei, Fondator (M. Titov), businessman, întreprinzător, lider, sponsor, frizer “number one” (V. Gorbaciiov). În subiectele referitoare la viața privată (rubricile “Distracție”, “Sacvoiaj”, “Viața personală”) constatăm o asimetrie de gen rar înțîlnită – cîte 5 actori: mamă, scriitoare, director de magazin, DJ, regizor (Viorica Meșina), pe de o parte, și soț, scriitor, manager, regizor (Sergiu Prodan), deputat în Parlament (V. Morev), pe de altă parte.

În topul grilei de conținuturi din *Aquarelle* se situează sfaturile, sugestiile practice și utile oricărei femei pentru a-și căuta un loc de muncă, etapele de angajare și redactarea unui CV complet și relevant; pentru a face o reparație calitativă în apartament; pentru mama care trebuie să-și facă din copil un prieten și să-l familiarizeze cu preocupările, mediul său profesional ca acesta să n-o perceapă doar ca “mamă” cu obligații limitate la viața de

familie; pentru femeile pasionate de automobile; pentru a deosebi pietrele prețioase de imitații sau falsuri; secrete ale reușitei în business-ul mic și, desigur, multe recomandări din partea specialiștilor referitoare la coafură, machiaj, întinerire, diete supereficiente, exerciții de întreținere, contracepție, accesorii sexuale etc.

Reportaje, sfaturi practice, inserții publicitare, totul în această publicație incită la înfrumusețare, la asocierea feminității cu frumusețea, stimulând o atitudine de consum al frumuseții. Și *Aquarelle*, ca și alte reviste pentru femei din alte țări, se “situează sub semnul joncțiunii paradoxale *double bind*, care însoțește întreaga existență feminină: editorii fac un pas înainte, definind puterea și realizările femeilor în bastioane feminine (sport, management, afaceri), dar sînt constrînși de publicitate, de presiunea industriilor cosmetice să facă un pas îndărăt, prin promovarea constantă a mitului frumuseții” (Otilia Dragomir, 2002, p. 60-61)⁹.

Lista recomandărilor și a sfaturilor este încununată de 2 materiale care urmează după paginile în care femeile sînt încurajate să fie independente, să-și deschidă propria afacere și să obțină rezultate bune, într-un cuvînt servesc cauza femeilor. *Cum să educi într-un bărbat sponsorul* și *Cum să storci bani dintr-un bărbat* nu sînt altceva decît niște trucuri ieftine de manipulare a bărbaților pentru a-i tupa de bani. Ce virtuți cultivă ele? Șiretenie, lingușire, meschinărie, dar și dependență, supunere, umilință – trăsături și comportament specific spoliatoarelor, și nu femeilor, “sigure pe sine”, cărora li se adresează editoarea.

Asemenea pagini nu numai că frustrează, ci, într-adevăr, te fac să reflectezi asupra principiilor morale promovate de revistă. Mai mult ca atît, parcurgînd inițial doar coperta, descoperi un mesaj contradictoriu evidențiat prin 2 titluri aflate în imediata apropiere. Pe de o parte, avem *Clubul carieristelor* (determinativ cu o conotație negativă), reprezentat de 2 doamne care au reușit în plan profesional și pot servi drept modele de perseverență, competență, voință, profesionalism, independență financiară, iar pe de altă parte, într-o opoziție dezarmantă, acelorași cititoare li se oferă un tramodel de femeie (refuzăm s-o definim), care este pregătită metodic prin sfaturi de genul *Cum să storci bani dintr-un bărbat*.

O abordare conceptuală contradictorie atestăm și în articolul *Советы безумной матери*, p. 28-29. A îmbina creșterea unui copil cu slujba este imposibil, afirmă autoarea la început, fiindcă „aceste noțiuni, în principiu sînt incompatibile”, și tot ea, pe la jumătatea expunerii, îndeamnă cititoarele: „Chiar dacă, mulțumită soțului sau părinților, sînteți asigurată material, totuși străduiți-vă

să vă angajați la serviciu. Altfel, văzîndu-vă permanent sau la bucătărie, sau cu aspiratorul, sau cu gențile de produse, copilul va începe s-o perceapă pe mama ca pe o servitoare de casă, și nu ca pe o personalitate valoroasă, multilateral dezvoltată și creativă”.

Surprinde neplăcut pe alocuri *limbajul și formulările jurnalistelor* care, din start, minimalizează potențialul intelectual al „carieristelor” interviuate (“Nu ne-am propus să-i speriem pe oaspeții noștri cu discuții savante”, p. 16) sau al cititoarelor, în general, invitate să participe la un concurs (“am decis să nu organizăm probe de inteligență”, p. 26).

Informația inserată la rubrica “Personaje” despre Nătălița Barbu și Mihail Titov este destul de sugestivă sub aspectul *discursului feminin* asociat, de regulă, și confirmat aici domeniului privat (probleme personale: prima dragoste, preferințele, idealurile, cumpărăturile, bărbații etc.) vs *discursului masculin* circumscris vieții publice.

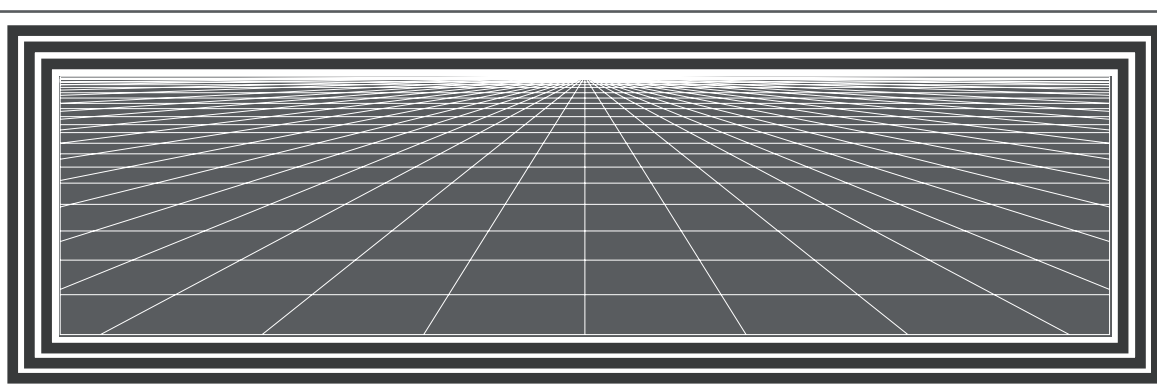
Interviul cu M Titov, reprezentantul general al Green Hills Invest Holding și V. Morev, deputat în parlament, sînt citabile în sensul perspectivei liderilor masculini asupra locului și rolului femeii de astăzi în societate (cf. și *Egalitatea genurilor în Republica Moldova (viziunea liderilor. Studiu sociologic, 2002)*),¹⁰ care transpare foarte clar din viziunea lor declarat patriarhală asupra problemei.

Opusă acesteia este părerea soților Viorica Meșină și Sergiu Prodan, ambii regizori de film, cunoscuți după pelicula „Patul lui Procust”, care prin cuplul lor demonstrează armonia și reușita unei relații adevărate de parteneriat între soți (cf. articolul *Împreună*, p. 80-83). Relațiile de gen, de muncă și stil de viață în general trebuie restructurate, revalorizate și realizate, așadar, colaborativ și cooperant și nu competitiv (ca scop în sine), pentru a nu idolatriza doar o jumătate din omenire, iar pe cealaltă s-o punem în slujba celei dintîi. Prejudecățile trebuie înlăturate nu cu obstinație sau sînd în expectativă, ci printr-un *dialog constructiv, echilibrat, argumentat*, așa încît femeile să nu-i conceapă pe bărbați ca adversari și invers.

Rolul mass-media în *educația de gen* este, alături de alte instituții sociale, unul hotărîtor. Și dacă analiza conținutului mediatic și a imaginilor a pus în evidență persistența unor reprezentări feminine și masculine tradiționale, conservatorismul lingvistic, această situație se explică nu numai prin realitățile istorice, social-economice și culturale specifice din Republica Moldova, ci și prin slaba conștientizare de către producătorii media a problemei discutate și, mai cu seamă, a impactului ei asupra generației în devenire.

⁹ Brădeanu, Adina Dragomir, Otilia (coord.), Frumușani, Roventza Daniela, Surugiu, Romina, *Femei, cuvinte și imagini. Perspective feministe*, Editura “Polirom”, Iași, 2002, p. 60-61.

¹⁰ *Egalitatea genurilor în Republica Moldova (viziunea liderilor). Studiu sociologic*, Editura “Pontos”, Chișinău, 2002.



DICTIONAR



Sorin CRISTEA

Universitatea București

Reforma învățămîntului reprezintă un tip de schimbare pedagogică superioară care implică transformarea *globală* a sistemului la nivel de *finalități, structură, conținut*. Este deosebită de *schimbările pedagogice curente* inițiate de profesori și manageri școlari în cadrul procesului de învățămînt pentru perfecționarea unor conținuturi (programe și manuale), metode și forme de instruire, construcții școlare, resurse de formare a formatorilor etc. Pe de altă parte, reușita reformei este probată, în ultima instanță, prin afirmarea noilor finalități, structuri și conținuturi la nivelul practicii didactice, în contextul procesului de învățămînt.

Cauzele care impun proiectarea și realizarea **reformei învățămîntului** angajează două categorii de *factori*, care marchează evoluția istorică a societății și a școlii și fenomenul de “criză mondială a educației”.

Evoluția istorică a societății și a școlii determină apariția ciclică a unor contradicții la nivelul structurii sistemului de învățămînt intrat în regres sau în discordanță cu anumite tendințe și exigențe înnoitoare angajate deja la nivel global, în plan cultural, politic, economic. În esență, aceste contradicții apar ca urmare a dinamicii sociale în avans față de structurile sistemelor de învățămînt, care sînt prin tradiție mai rigide și chiar mai conservatoare. Reformele inițiate pentru crearea sistemelor moderne de învățămînt, în perioada plasată convențional între cea de-a doua jumătate a secolului

Reforma învățămîntului

XIX – prima jumătate a secolului XX, sînt semnificative în acest sens. În mod analogic, fenomenul este valabil și în cazul sistemelor postmoderne de învățămînt lansate în cea de-a doua jumătate a secolului XX, care implică restructurarea școlii în contextul tranziției de la *societatea industrializată* spre *societatea postindustrială* în contextul unui nou model de dezvoltare culturală, economică, politică etc.

“*Criza mondială a educației*” reprezintă cauza fundamentală a reformelor școlare contemporane, multiplicat practic, după 1950-1960, în toate țările lumii. Reformele au de rezolvat următoarele *contradicții* existente între: aflusul candidaților la studii și penuria resurselor pedagogice de calitate; costurile reale ridicate/pe elev, student etc., angajate la “intrare” și rezultatele constatate la “ieșire”, aflate sub nivelul cheltuielilor; rigiditatea structurilor interne și dinamica extrem de mobilă și de flexibilă a cerințelor externe, valabile la nivelul sistemului social global; conservatorismul cadrelor didactice și cerințele de perfecționare continuă a activității la nivelul sistemului și al procesului de învățămînt (vezi Philip, H., Coombs, *La crise mondiale de l'éducation*, PUF, Paris, 1968, pag. 240-243).

În condițiile anilor 1980, “criza afectează ansamblul societății și al economiei, nu numai educația”. În consecință, soluțiile de tip reformator implică adaptarea și ajustarea permanentă a acțiunilor învățămîntului în raport de societate și ale societății în raport de învățămînt (vezi Philip H. Coombs, *La crise mondiale de l'éducation*, De Boeck Université, Bruxelles, 1989).

Tipurile de reforme proiectate și realizate la nivelul sistemelor moderne de învățămînt pot fi delimitate în funcție de modul de abordare a celor două categorii de factori prezentați anterior.

Reformele întreprinse în prima jumătate a secolului XX, denumite adesea “reforme naționale”, sînt caracterizate prin următoarele tendințe: adaptarea, uneori întârziată, la transformările ample, declanșate la nivel social; desfășurarea spontană, fără o planificare

metodică a schimbărilor pedagogice dorite sau necesare; modificarea parțială a structurii sistemului, acționînd “pe rînd la nivelul învățămîntului primar, secundar, profesional etc.”, cu reluarea ciclului după 1-2 generații; orientarea prioritară spre “prelungirea învățămîntului elementar cu 1-2 ani” (vezi Cezar Bîrzea, *Reforme de învățămînt contemporane*, EDP, București, 1976, pag.14, 15).

Reformele realizate în a doua jumătate a secolului XX, apreciate adesea ca “reforme globale”, sînt caracterizate prin următoarele mutații esențiale: orientarea spre transformări globale, cu efecte funcționale la toate nivelurile sistemului; dobîndirea unui caracter universal, confirmat prin faptul că în această perioadă toate țările lumii au realizat reforme; instituționalizarea schimbării prin activitatea unor “servicii specializate” în reorganizarea sistemului de învățămînt.

Reformele educației, realizate în a doua jumătate a secolului XX, determinate de amploarea transformărilor înregistrate la nivel social global, în diferite contexte geo-politice și pedagogice, acoperă două etape distincte:

- *etapa 1950-1975*, caracterizată prin contradicția existentă între “dezvoltarea cantitativă a mijloacelor” și abordarea insuficientă a aspectelor calitative ale schimbării educaționale (*Les réformes de l'éducation: expériences et perspectives*, UNESCO, Paris, 1980, pag.104, 105);
- *etapa 1975-1990*, caracterizată prin “transformări mai adînci” care vizează “însăși structurile educației”, ca urmare a imposibilității menținerii unor soluții cantitative, proprii fazelor de creștere economică (Jean Thomas, *Marile probleme ale educației în lume*, EDP, București, 1977, pag. 94,95).

Reformele școlare proiectate și realizate în anii 1980-1990, desfășurate în condiții de criză generalizată, urmăresc trecerea de la “expansiunea cantitativă” spre “soluțiile calitative”. Sînt conturate următoarele linii de politică a educației: orientarea spre schimbări macrostructurale care vizează perfecționarea continuă a raporturilor dintre sistemul social global – sistemul de educație – procesul de învățămînt; respectarea “limitelor de creștere”, respectiv a faptului că, *în mod obiectiv*, “bugetele pentru educație nu vor putea crește în viitor ca în trecut”; prelungirea pînă la vîrsta de 16 ani a “școlii de bază”, susținută pedagogic, psihologic și social de “trunchiul comun de cultură generală”; diversificarea învățămîntului postobligatoriu, după vîrsta de 16 ani, în vederea creșterii șanselor de acces în învățămîntul superior și a posibilităților reale de integrare socioprofesională a absolvenților (vezi Jacques, Lesourne, *Education et société. Les défis de l'an 2000*, La Decouverte/Le monde, Paris, 1988, pag.86-87, 98).

Reformele realizate în țările dezvoltate confirmă esența schimbărilor întreprinse care au vizat

“modificarea intenționată și profundă a sistemului de învățămînt conform unei politici educative determinată pe termen lung”, cu o problematică centrată asupra: finalităților, structurilor, managementului pedagogic, curriculumului, formării cadrelor didactice (vezi *Dix années de reformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union européenne, 1984-1994*, Euridyce, Bruxelles, 1997, pag.7-8).

Reformele în țările aflate în tranziție confirmă tipologia reformelor cu adaptări dependente de momentul declanșării procesului sau de gradul de avansare sau de întîrziere a acestuia. Asemenea situații particulare explică și tendința *ideologizării* subiectului, prezentă uneori sub formule aflate în contradicție cu însăși definiția conceptului de *reformă – restructurare*, inovare structurală și sistemică (“reformă de corecție”, “reformă de infuzie”, “reformă de modernizare”).

Activitatea pedagogică și socială complexă de proiectare a reformei educației/învățămîntului angajează respectarea următoarelor *principii metodologice*:

- a) *Principiul abordării globale a schimbării sistemului de învățămînt* vizează corelația funcțională necesară între *noile finalități – noua structură de organizare/niveluri, trepte, cicluri; managementul resurselor – noul curriculum* (obiective generale care orientează proiectarea planului de învățămînt; obiective specifice care orientează proiectarea *conținutului – metodologiei – evaluării* pe niveluri, trepte, ani de învățămînt; discipline de învățămînt; dimensiuni, forme ale instruirii).
- b) *Principiul restructurării inovatoare a sistemului de învățămînt* evidențiază direcția principală de evoluție a schimbării pedagogice reformatoare – “reproducția lărgită care caută echilibrul unor noi relații structurale interne între diferitele tipuri și niveluri de școlarizare” reflectate la nivelul “unei practici educaționale adecvate” (Lazăr Vlăsceanu, *Decizie și inovație în învățămînt*, EDP, București, 1979, pag. 34).
- c) *Principiul proiectării prospective a schimbării la nivelul sistemului de învățămînt* evidențiază fundamentele *psihologice* (vezi logica viitorologică), *sociologice* (vezi dialectica raporturilor dintre “centralizare” și “descentralizare”) și *filozofice* ale reformei (vezi rezolvarea contradicției dintre tendința elaborării relativ rapide a conceptului reformei și tendința prelungirii etapelor de implementare a reformei).
- d) *Principiul acceptării paradigmei de schimbare a sistemului de învățămînt la nivelul întregii comunități științifice* orientează activitatea de cercetare – necesară pentru rezolvarea dezechilibrelor funcționale constatate la nivel structural – la nivelul unui *model exemplar* care

include: stabilirea *premiselor*; definitivarea *conceptelor de bază și operaționale*; elaborarea *proiectului reformei*, care vizează *noile finalități - noua structură - noul curriculum* (vezi Sorin Cristea, Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului, EDP, 1994; *Dicționar de pedagogie*, Litera, Chișinău, 2000).

Planificarea calitativă a reformei educației/învățământului presupune asumarea unor *decizii* în cadrul următoarelor *demersuri sociale*:

- *demersul normativ*, care angajează decizia macrostructurală, stabilită la cel mai înalt nivel al deciziei de politică a educației;
- *demersul strategic*, care angajează decizia științifică, stabilită la nivelul comunității științifice pedagogice prin elaborarea *conceptului reformei* (premise – concepte – proiect – programe);
- *demersul operațional*, care angajează deciziile punctuale (corecție, infuzie, perfecționare), aplicabile imediat sau pe termen mediu și lung, și deciziile de ajustare structurală a conceptului reformei rezultate din dezbaterile acestuia la nivelul comunității educative naționale, teritoriale, locale;
- *demersul administrativ*, care angajează traducerea conceptului reformei – ajustat structural în

urma dezbaterilor inițiate la scară socială – la nivel juridic prin elaborarea *Legii Reformei Educației/Învățământului și a Regulamentelor* necesare pentru aplicarea acestora.

Modelul de proiectare a reformei/învățământului, *propus de UNESCO* angajează parcurgerea următoarelor 12 etape: a) constituirea Comitetului de Inițiativă a Reformei; b) lansarea comenzilor de cercetare; c) elaborarea proiectului de reformă pe baza unui *document filozofico-pedagogic* cu valoare națională; d) transformarea Comitetului de Inițiativă în Consiliul Național pentru Reformă, responsabil de elaborarea proiectului reformei; e) publicarea proiectului reformei; f) dezbaterile proiectului, la nivelul comunității cu respectarea criteriilor epistemologice aflate la baza acestuia; g) constituirea *școlilor-pilot*, unde urmează să fie aplicate și evaluate noile programe școlare; h) lansarea activității de elaborare a noului plan de învățământ, a noilor programe și manuale școlare; i) formarea formatorilor în spiritul reformei; j) informarea și formarea continuă a personalului didactic; k) introducerea transformărilor de conținut, tehnologie didactică, evaluare formativă, management pedagogic; l) evaluarea periodică a rezultatelor cu ajutorul agenților reformei (vezi George Văideanu, *UNESCO-50-EDUCAȚIE*, EDP, București, 1996, pag. 70-76).

Summary

The present issue of the journal discusses the Educational Reform in the Republic of Moldova. The straw polls organized with the participation of the specialists in the field: teachers, high-school students, reflects a vivid necessity to continue this process. "The adjustment of our educational system to the European one is must today", as it has been mentioned by the Ministry of Education in the given interview. The columns presented under the reforms issue approaches the following aspects:

- Elaborating the political doctrine of the education in the Republic of Moldova.
- Integrating the high education system in the European space.
- School autonomy and redimensioning the Educational System.
- Involving the local community in the school's life.

Some titles refer to the evaluation of the school results issue, from the participative and formative perspectives. Other issues tackled: teacher training, integration of children with disabilities in the secondary school, school mediation, the quality of the curriculum implementation, the role of the parents in education, etc.

Also, the other columns refer to the development of the critical thinking skills within the History, Latin language and Romanian language classes.

Așteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depășească opt pagini, dactilografiate la două rânduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatărilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.

DIDACTICA PRO...

Didactica Pro...

revista de teorie și practică educativă
Adresa redacției:
str. Annamaria, 162, Chișinău 2012, Republica Moldova
Tel.: 542976, Fax: 544199, E-mail: didactica@prodidactica.dnt.md

didacticapro@prodidactica.dnt.md

Didactica Pro...
REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCATIONALĂ

ABONAREA 2005

Vă informăm că prețul unui abonament pentru un an este de 72 lei. Acesta poate fi perfectat la sediul redacției (66 lei) sau la Î.S. Moldpresa și oficiile "Poșta Moldovei" pe teritoriul republicii. Plata pentru abonamente sau reviste poate fi efectuată și prin transfer bancar.

Vrem să vă facem și o propunere specială, oferind gratis încă 1 abonament celor care vor prezenta la sediul redacției 5 abonamente pentru anul viitor, iar pentru 10 abonamente – 3 abonamente și o donație de carte.

DRAGI PRIETENI,

Pentru anul 2005 revista propune următoarele teme:

- Educație pentru cetățenie democratică
- Educație pentru sănătate
- Educație vocațională
- Școala și comunitatea
- Evaluarea

Colegiul revistei DIDACTICA PRO... a stabilit anumite rigori pentru elaborarea articolelor:

I. Conținutul

- Educație
- Didactică
- Pedagogie
- Psihologie
- Management
- Istoria pedagogiei
- Profilul pedagogului

II. Prezentarea

- Aplicabilitate
- Funcționalitate
- Actualitate

- Corectitudine științifică
- Corectitudine lingvistică
- Volumul nu va depăși 8 pagini dactilografiate
- Structura articolului (introducere, conținut, concluzii, repere bibliografice)

Dacă doriți să împărtășiți experiența acumulată colegilor de breaslă, dacă aveți idei interesante, originale, scrieți-ne. Așteptăm articolele Dumneavoastră.

Vă mulțumim pentru colaborare!

Echipa redacțională vă urează

SĂRBĂTORI FERICITE!

2005

