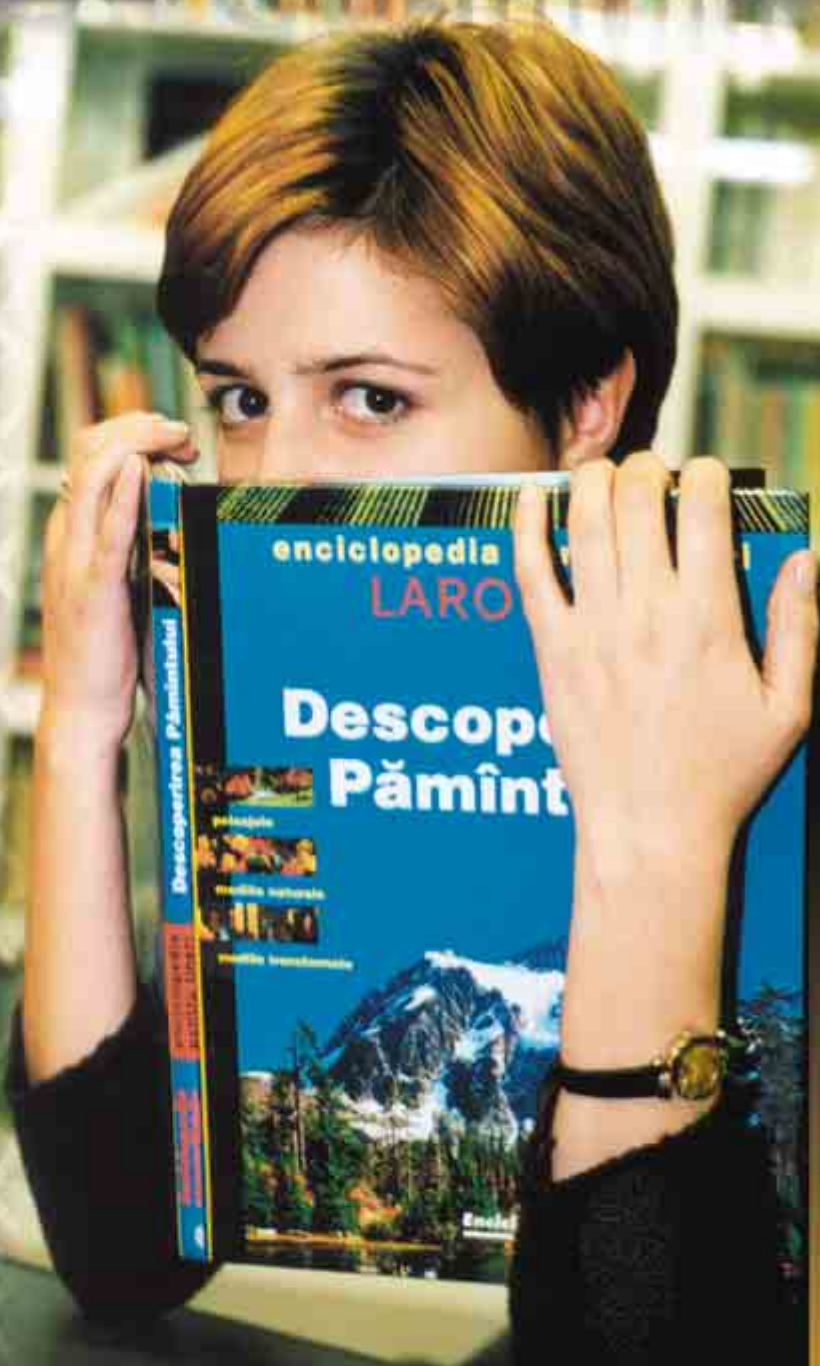


Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ





Pas cu Pas

Programul Educațional "Pas cu Pas"



Programul Educațional "Pas cu Pas"
Chișinău, str. Pușkin, nr. 16, oficiul 3
tel.: 22-01-12, 22-01-13, 21-27-70

Centrul Educațional Didactic (C.E.D.)
al Programului "Pas cu Pas"
Chișinău, str. Decembal, nr. 91a
tel.: 52-30-82, 52-87-23

Didactica Pro...

*Revistă de teorie și practică educațională
a C.E. PRO DIDACTICA
Nr.1(5), februarie, 2001*

Colegiul de redacție:

Silvia **BARBAROV**
Svetlana **BELEAEVA**
Nina **BÎRNAZ**
Viorica **BOLOCAN**
Olga **COSOVAN**
Nadia **CRISTEA**
Otilia **DANDARA**
Viorica **GORAȘ-POSTICĂ**
Liliana **NICOLAESCU**
Vlad **PĂSLARU**
Carolina **PLATON**
Igor **POVAR**
Nicolae **PRODAN**

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Nadia **Cristea**

Redactor stilizator:
Mariana **Vatamanu-Ciocanu**

Redactor:
Dana **Terzi**

Culegere și corectare:
Maria **Balan**

Tehnoredactare computerizată:
Marin **Bălănuță**

Design grafic:
Nicolae **Susanu**

Fotografii:
Iulian **Sochircă**

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, mun.Chișinău

Adresa redacției:

str. Armenească, 13, Chișinău 2012, Republica Moldova
Tel.: 541994, 542556, 542977
Fax: 544199

E-Mail: prodidactica@cepd.soros.md

Nadia Cristea		
Argument	.....	3
CURRICULUM VITAE		
Cornelia Cincilei		
“Pas cu Pas”	.....	4
RUBICON MANAGERIAL		
Gheorghe Gîrneț		
Centralizare sau autonomie?	.....	7
Tudor Cojocaru		
Instituționalizarea învățămîntului în viziune sistemică	.....	9
PONDEROSA VOX		
Sorin Cristea		
Conferințele PRO DIDACTICA. Conceptele-cheie în pedagogie	.....	13
QUO VADIS?		
Dana Terzi		
“Învățarea predării este un proces continuu...”		
Interviu cu prof. Diane Larsen-Freeman, Școala de Training Internațional	.....	22
Ana Guțu		
Standardele lingvistice și educaționale la limba străină	.....	23
Ion Mărgineanu		
Etnocentrismul și politica economică	.....	27
Valeriu Gorincioi		
Sugestii pentru a educa cetățeni democrați	.....	30
EVENIMENTE C.E.P.D.		
Viorica Gorăș-Postică		
Abordarea manualului școlar din perspectiva formării competențelor	.....	32
Violeta Dumitrașcu		
Al mîilea cursant	.....	33
EX LIBRIS		
cu Rodica David	.....	34
EX CATHEDRA		
Sergiu Pavlicencu		
Univers posmodernist	.....	36
Iulian Ciocan		
Cîteva idei despre postmodernitate	.....	40
Vlad Pâslaru		
Conceptia estetică a lui Ștefan Lupașcu și principiul priorității receptorului	.....	42
Em. Galaicu-Păun		
Post-mortem?modern?-ismul sau Poezia de după poezie	.....	45
DOCENDO DISCIMUS		
Lidia Beznițchi, Roman Copăceanu		
Forme de instruire la matematică	.....	49
Nicolae Crețu		
Stiluri de instruire	.....	52
Serghei Lisenco		
Clustering: tehnică grafică de dezvoltare a gîndirii critice	.....	54
EXERCITO, ERGO SUM		
Tatiana Cartaleanu		
Cinquain	.....	55
Veronica Crețu		
Ten easy strategies and techniques to make your ESL reading classroom successful	.....	58
DICȚIONAR		
Sorin Cristea		
Postmodernismul/postmodernitatea în educație	.....	60
SUMMARY	.....	63
AUTORII NOȘTRI	.....	64

Argument

Nadia CRISTEA



Profesorul și elevul totdeauna au fost acceptați, percepuți, priviți ca două jumătăți ale unui întreg. Acest tandem n-a fost posibil să fie divizat nici sub cîrma altor vremi, nici “*astăzi cînd termenul favorit al generației 80 – postmodernismul, a devenit deja “carte de vizită”*” (V.Ciobanu, **Contrafort**, nr.75-76).

Ei au nevoie de o prezență – “o oglindă” în care să se reflecte ca o plenitudine. Comunitatea în care se realizează atît *profesorul*, cît și *elevul* servește, la modul ideal, drept retrovizor – un ecran imens pe care s-au perindat, una după alta, politicile, ideologiile, conceptele statului (mai mult sau mai puțin științifice), schimbările la care au fost supuși *ambii* în aceeași măsură. Succederea anilor n-a făcut altceva decît să-i păstreze în atenția societății ca elemente primordiale, fără de care n-ar exista procesul educațional și de dezvoltare a umanității. Au rămas *unul* în fața *celuilalt* cu așteptări, deziderate, căutări, scrieri, lecturi, cercetări cunoscute tainic, uneori intuite numai de ei doi. Deși *unul* a predat, iar *celălalt* a învățat, *ambii* au fost mereu dornici de a implementa noul, de a-l experimenta și de a-l supune unor profunzimi pe verticală.

Și astăzi, cînd conceptul de “sfîrșit al istoriei” (discutat cu mult curaj de specialiști) ne trezește un soi de curiozitate amestecat cu frică, un fel reticent de acceptare a epocii postmoderne (o legitate certă, de altfel), cei doi sînt puși în situația de a consimți și de a-și găsi locul în procesul educațional postmodern. O lume în schimbare, lipsită de echilibru, produce un sentiment de dezorientare politică și socială, precum și o perplexitate culturală. “*Într-un cuvînt, toate vechile obișnuințe umane, legate de viață, într-o lume relativ statică și stabilă, cu valori tradiționale, bine stabilite, cu o împărțire clară a rolurilor sociale, par să se dezintegreze într-un flux amarnic, aleatoriu, semireal de evenimente. Viața devine ceva asemănător unui vis sau unei ficțiuni literare*” (M.Cărtărescu, **Postmodernismul românesc**). A înțelege și a admite această lume, în care se modifică esențial conceptele fundamentale: *realitatea, istoria, valoarea, gîndirea, arta* etc., este destul de dificil, dar *profesorul și elevul*, cu siguranță, vor contribui la încetățenirea ei, deoarece această epocă, care a absorbit toate stilurile, ideile, curentele anterioare, s-a dezvoltat embrionar o dată cu noi și alături de ei.

Noul, destul de vechi pentru unii, reușește să schimbe macazul gîndirii tradiționale (în cazul nostru și totalitariste) pe una deschisă ce nu respectă limitele, nici chiar convenționale, de scriere, logică etc. Totodată această epocă se caracterizează printr-un specific informațional și accesul deplin al fiecărui individ la sursă. Ni se oferă posibilitatea de a cunoaște realitatea pură, fără complezențe; de a învăța spiritul de toleranță al lumii democratice; de a recepta noul.

Inconveniente provin, pe de o parte, de la omul modern care continuă să întruchipeze un ideal uman abstract. Pe de altă parte, postmodernismul a învățat să deconstruiască metapovestirile, așa încît să scoată în evidență prezumțiile ideologice automatizate. Iar acest impas îl vor depăși *împreună*, obișnuind să demitizeze, iar avînd capacitatea de autoexaminare, *ei* vor pune în funcție mecanismele unei societăți lipsite de iluzii și legende. “*Perspectiva postmodernă înseamnă îndepărtarea măștii de iluzii, recunoașterea anumitor pretenții ca false și a anumitor obiective ca imposibil de atins și din acest motiv de nedorit*” (Z. Bauman, **Etica postmodernă**).

Conștientizînd și determinîndu-și rolul în această societate, *profesorul și elevul* reușesc să schimbe accentele de pe egocentrismul *celui dintîi* pe interesul permanent pentru *cel de-al doilea*, cu eforturi de formare a unor noi abilități pentru ziua de azi și cea de mîine. Le-a reușit multe... Dar și mai multe urmează să realizeze ca să împărtășească o morală neuniformizată, neuniversalizată, ca să valorifice democrația și să continue istoria...

Procedează întotdeauna cum trebuie. Acest lucru îi va mulțumi doar pe unii, dar îi va uimi pe toți ceilalți.

Mark Twain



RUBICON MANAGERIAL



Cornelia

“Pas cu Pas” este denumirea programului educațional pentru copii și familii care din 1994 până în prezent a crescut - "pas cu pas" - din inițiativa Institutului pentru o Societate Deschisă, susținută de Fundația Soros Moldova, cu acoperirea metodică a centrului de dezvoltare a copilului Children's Resources International (Washington, DC). Programe similare au fost inițiate și în alte 14 țări din fosta Uniune Sovietică, din Europa Centrală și de Sud-Est, menite să susțină procesul de democratizare a sistemelor de învățământ din statele respective prin lansarea unor programe alternative, care să promoveze metode de educare/predare corespunzătoare vârstei copilului, să practice învățarea activă, să le dezvolte copiilor gândirea critică, activități de comunicare și soluționare a problemelor – realizarea acestor deziderate fiind efectuată într-o reală colaborare cu familia.

Pe parcursul celor aproape șapte ani, Programul "Pas cu Pas" a contribuit la realizarea reformei învățământului din Moldova, catalizând trecerea de la

“Pas cu Pas”

o educație centrată pe cadru didactic la una centrată pe copil, prin aplicarea de noi metodologii bazate pe cele mai bune practici educaționale: Jean Piaget, Lev Vîgotski, Erik Erikson, Karel Rogers, Maria Montessori, Howard Gardner. Într-un asemenea cadru copilul nu mai este un obiect al educației, un simplu recipient al cunoștințelor ce-i sînt “administrate” de către învățător, ci devine subiect activ al procesului de cunoaștere și autocunoaștere, un adevărat explorator, care înțelege interdependența lucrurilor, interiorizînd cunoștințele obținute pe parcurs, urmînd ritmul firesc al propriei dezvoltări.

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

Programul pornește de la premisa: *copilul deseori învață mai bine de la semenii săi* (principiul

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

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

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

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

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



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

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

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





nale ale curriculumului național) eficiența unui model educațional care substituie metodele frontale și disciplinare prin tehnici de lucru, ce le permit copiilor să-și urmeze interesele și propriul ritm de dezvoltare. Din rîndul acestor grădinițe au fost selectate, mai tîrziu, 2 centre de training pentru pregătirea cadrelor didactice la ciclul preșcolar din zonele Centru-Sud și Nord, respectiv: grădinițele nr. 216 Chișinău (șef – Ana Popov, metodist – Maria Baranov, formatori: Maria Cristofor, Elena Leșco-Caisîn, Svetlana Gamașchi, Elena Vedutenco, Zinaida Rață, Lidia Toacă, Tatiana Plătică; formatori de la alte instituții preșcolare: Sofia Andronic, nr. 188, Tamara Fetico, nr. 108, Liliana Simcov, nr. 199) și nr. 43 Bălți (șef – Eugenia Covaliuc, metodist – Nadejda Stratan, formatori: Lilia Furtună, Elena Rusu, Valentina Cojocaru, Djamilia Gherasimciuc, Elena Abramciuc, Claudia Golovco).

Aprobată de instituțiile preșcolare, strategia (care presupune crearea unor clase demonstrative; pregătirea cadrelor didactice la un înalt nivel profesional cu concursul experților din S.U.A. și selectarea echipei de formatori locali; identificarea centrelor de training, ce ar oferi exemple de practici instructive de calitate în sălile de clasă) a fost aplicată și la ciclul primar. Actualmente training-urile pentru zona Nord se desfășoară în incinta Liceului “M.Eminescu” și a Școlii Medii nr. 20 din Bălți, avîndu-i ca formatori pe: Cecilia Graur, Neli Ursu, Liuba Vasilachi, Angela Grușcă, Corina Șargu (Liceul “M.Eminescu”); Silvia Demian, Svetlana Bobeico, Nina Dănilă (Școala Medie nr. 20); Aurelia Știrbu, Inga Turculeț (Școala Medie nr. 11). Formatori pentru zona Centru-Sud sînt: Tatiana Cojocaru, Efimia Moisei, Elena Gîrleanu

(Școala Medie nr. 70), Sergiu Plămădeală, Ludmila Rotaru (Școala Medie nr. 1); Maria Roșca, Margareta Codreanu, Elena Andrieș (Școala Primară nr.83); Luminița Sandu (Gimnaziul “O.Ghibu”); Victoria Ursu, Nadejda Issa (CED/Grădinița-școală nr. 152), Ana Lungu, Nina Nașcu (s. Mereni, Anenii-Noi, jud. Chișinău).

La 1 septembrie 1999, în baza Grădiniței-Școală Primară nr. 152 din Chișinău, a fost deschis Centrul Educațional Didactic (C.E.D.) al Programului “Pas cu Pas”. Crearea acestei instituții complexe a devenit posibilă grație susținerii Departamentului Educație, Tineret și Sport al mun. Chișinău (Anatol Mocrac), a Direcției Învățămînt Botanica (Anatol Ivanu) și recunoașterii din partea mai multor factori de decizie a contribuției Programului la perfecționarea cadrelor didactice în cheia învățămîntului formativ, a importanței implementării unei noi experiențe. C.E.D. încorporează centrul de training și baza practică de realizare a Programului – grupe de grădiniță și clase primare.

Anul școlar 2000/2001 are o importanță deosebită pentru Program, deoarece prima generație de “pas cu pas”-iști a trecut în ciclul gimnazial. Pentru a asigura continuitatea tehnologiilor educaționale promovate și facilitarea tranziției spre ciclul gimnazial, “Pas cu Pas”, împreună cu un alt program al Fundației Soros – “Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice” – oferă training-uri pentru școlile cu clase primare “Pas cu Pas”. Profesorii de la ciclul gimnazial apreciază gîndirea originală și independentă a elevilor, deprinderile de comunicare și dorința lor de a învăța, vrînd, la rîndul lor, să beneficieze de o pregătire specială pentru a face față noilor imperative.

Grație parteneriatului cu Fondul de Investiții Sociale al Băncii Mondiale (F.I.S.M.), implementarea Programului a devenit reală și pentru școlile și grădinițele rurale. Orice comună ce corespunde condițiilor de obținere a unui proiect de renovare a școlii sau grădiniței poate beneficia de o pregătire în baza Programului “Pas cu Pas”. Colaborarea dintre F.I.S.M. și Programul “Pas cu Pas” s-a dovedit a fi deosebit de fructuoasă, baza ideatică a acestui parteneriat constituindu-o convingerea că investiția în factorul uman este cea mai importantă, absolut necesară și decisivă în schimbarea societății noastre pe calea democratizării. Scopul primordial pe care și-l propune “Pas cu Pas” este crearea unui capital uman considerabil, schimbarea mentalității unui număr cît mai mare de adulți – învățători și părinți – pentru a lărgi baza reformei învățămîntului, dar și a reformei sociale din republică.

Nu este drept să le ceri altora ceea ce nici tu nu dorești să faci.

Eleanor Roosevelt



RUBICON MANAGERIAL



Gheorghe GÎRNEȚ

Centralizare sau autonomie?

mului educațional, dar și din afara lui (administrația publică, agenții economici și sociali, comunitatea, societatea civilă, părinții etc.);

– **Caracter prioritar:** se manifestă prin stringența unor aspecte ale vieții școlare (asigurarea teoretică și conceptuală, asigurarea metodică, asigurarea materială etc.).

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

Problema conducerii școlii vizează aspecte specifice ale raportului centralizare-descentralizare (pedagogic/didactic, managerial, financiar și material). Este necesar să conștientizăm faptul că acesta presupune competențe de autonomie și, evident, anumite responsabilități. Să analizăm câteva din aspectele raportului centralizare – descentralizare.

ASPECTUL MANAGERIAL

Sub aspect managerial, raportul centralizare – descentralizare trebuie analizat la nivel de decizie. Existența acestuia este, de fapt, stipulată de Legea învățământului din Republica Moldova (capitolul III, articolele 40–51) care determină structura managerială a sistemului de învățământ (central – M.E.Ș., județean – D.G.J.Î.T.S., local – Primărie) și a unităților de învățământ la toate nivelurile (preșcolar, secundar general, secundar profesional, superior de scurtă durată și universitar), precum și Legea despre administrația publică (art. 13 și 18).

În ultimii ani savanții, oamenii politici, factorii de decizie din diferite domenii ale vieții sociale identifică un nou tip de probleme, ce se impun atât prin caracterul lor grav, presant, cât și prin dimensiunile lor locale, regionale și universale. În această categorie se înscrie o problemă deschisă tuturor angajaților, în special managerilor educaționali: cea a centralizării sau autonomiei în domeniul învățământului public și al educației în general.

Problema pusă în discuție se manifestă la toate nivelurile (central, județean, local și individual) și are:

- **Caracter universal:** cuprinde toate regiunile și localitățile;
- **Caracter global:** afectează toate aspectele și domeniile vieții sociale, constituind o sursă de probleme deschise și, în multe cazuri, dificile atât sub aspect material, cât și spiritual;
- **Evoluție rapidă și greu previzibilă:** managerii, puși în fața unor situații complicate, nu sînt pregătiți pentru a le soluționa, din lipsă de metode și mijloace adecvate;
- **Caracter pluridisciplinar:** se impune prin numeroase conexiuni nu doar din cadrul siste-

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

NIVEL DE ADMINISTRARE (MANAGERIAL)	NIVEL DE DECIZIE
Ministerul Educației și Științei (art. 41, p. 5, Legea învățământului)	<i>Decizii ce țin de:</i> 1. Elaborarea politicilor de dezvoltare a învățământului. 2. Elaborarea orientărilor strategice de implementare a politicilor educaționale. 3. Elaborarea standardelor educaționale. 4. Elaborarea și stabilirea mecanismelor de evaluare. 5. Elaborarea planurilor și a programelor de învățământ. 6. Rețeaua școlară. 7. Modul de finanțare de către stat. 8. Pregătirea personalului didactic.
Directiile Generale Județene de Învățământ, Tineret și Sport (art. 44, Legea învățământului)	<i>Decizii ce țin de:</i> 1. Respectarea și implementarea politicii educaționale. 2. Determinarea strategiilor de implementare a politicii educaționale. 3. Asigurarea didactico-metodică a unităților școlare. 4. Rețeaua școlară. 5. Asistența didactico-metodică și perfecționarea personalului didactic.
Unitatea școlară (art. 47, Legea învățământului)	<i>Decizii ce țin de:</i> 1. Tehnologiile didactice. 2. Modalitățile de evaluare. 3. Selectarea și promovarea cadrelor didactice. 4. Perfecționarea personalului didactic. 5. Asigurarea funcționării unității școlare.

ASPECTUL CONȚINUTURILOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT

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

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

- descentralizarea curriculară, operată prin libertatea profesorului în alegerea celor mai adecvate conținuturi, metodologii și mijloace de realizare a obiectivelor de referință stabilite;
- înlocuirea obiectivelor specifice disciplinei cu obiective la nivel intermediar (arie curriculară, treaptă de învățământ, referință);
- degajarea profesorului de obligativitatea respectării unei planificări sugerate de concepții de curriculum și concentrarea ei pe principii legate prioritar de posibilitățile concrete ale elevilor unei clase, și nu pe conținuturi;
- responsabilitatea profesorului pentru adaptarea ritmului și nivelului de predare/învățare (la nivel de obiectiv/sarcină didactică) în corespundere cu nivelul și caracteristicile psihologice și comportamentale ale elevilor clasei respective.

ASPECTUL ASIGURĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Raportul centralizare-descentralizare trebuie analizat, de fapt, ca un raport dintre *știința pedagogică* și *administrarea școlară*.

Știința pedagogică asigură înzestrarea informațională a învățământului (filozofie a educației, didactică, tehnologică) și poartă un caracter vădit centralizat la toate nivelurile și treptele de învățământ.

Administrarea școlară asigură înzestrarea învățământului cu alte tipuri de resurse (umane, financiare, materiale, de timp etc.) și poartă un caracter mai puțin centralizat, determinat de legile administrării (în special, de Legea despre administrația publică).

Criza managementului educațional în țara noastră este determinată de confuzia dintre *acțiunile* pe care le întreprind administrațiile școlilor și *principiile* științei în domeniul dat, precum și de raportul dintre *declararea* autonomiei și *asigurarea* acesteia.

Problema centralizare-descentralizare în învățământ trebuie tratată reieșind din următoarele: este ea o șansă sau un risc pentru școală; acest raport este relevant și nu reprezintă un scop în sine sau este un mijloc dependent de o relație managerială complexă, care integrează concepte fundamentale și operaționale, principii epistemologice și morale, legități dinamice, scheme tehnologice exacte, fapte pedagogice deschise, necesități educaționale ale comunității etc.

Instituționalizarea învățămîntului în viziune sistemică

“Nimic nu se întîmplă de la sine, ci totul pentru un motiv și sub apăsarea necesității”.

/Leucip/



Tudor COJOCARU

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

Cert e că nu ni se oferă opțiunea de a evita schimbarea demarată din simplul motiv că pentru unii aceasta este neplăcută. “Proliferarea” ei o determină a fi “omnipenetrantă”. De aceea este important să instituționalizăm inovația la care ne referim, înșă *“plecînd de la intersubiectivitatea oamenilor care construiesc o lume rezonabilă pentru a putea trăi împreună în ea”* [2; p.35]. Un sistem școlar “cu mai multe viteze”, care a ajuns să depindă de “fondul clasei” și “fondul școlii”, constituite pe baza “fondului familiei”, necesită o analiză sistemică prospectivă și decizii manageriale fundamentate, căci *“este dificil să se ajungă la destinații, dacă se merge pe niște direcții greșite”* [1; p.23], *“adesea intensificarea eforturilor reformei conducînd la o schimbare superficială, opusă schimbării în profunzime”* [1; p.15].

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

- Care sînt premisele acestei instituționalizări?
- De ce și de cine depinde ea?
- Care va fi impactul ei asupra eficienței sistemului?
- Ne raportăm cu precădere la trecut sau/și la

viitor, la “Est” sau la “Vest”? Sînt necesari pași mici sau acțiuni hotărîte?

Ori poate *“ne luăm după cei care spun că nivelul mentalităților se schimbă în 100-200 de ani sau după acei care “dau” 20 de ani”*, așa cum se întrebă și Ion Ionescu [2; p.13]?

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

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

activitățile specifice ale actorilor în interdependență, o perioadă relativ îndelungată, în condiții de “incertitudine persistentă”, de regîndire și transformare treptată a configurației piramidale a învățămîntului” [2; p.39]. Relevantă în acest context este concluzia sociologică conform căreia “...educația școlară este un loc al mizelor mari, în care se întîlnesc, ating, intersectează, întrepătrund dimensiunile importante ale socio-umanului: economicul, socialul, politicul, axiologicul, personalitatea, rolurile individuale” [2; p.10]. De aici și interferența sistemelor în abordarea analitică a învățămîntului, în general, și a instituționalizării sistemului județean de învățămînt la nivel managerial, în particular.

Învățămîntul fiind “un subsistem al sistemului global”, conducerea lui “necesită cercetări în domeniul teoriei sistemelor” [3; p.73]. Problemele legate de “instituționalizarea sistemului județean de învățămînt” nu pot fi studiate în sine, în aspectele lor generale, desprinse de aplicații, ci trebuie “atașate unui suport concret, unor suporturi concrete, de nivelul sistemelor concrete” [4; p.90]. Actualmente, în virtutea circumstanțelor și poate chiar a lipsei de pregătire, ne preocupă mai degrabă posibilitatea de a lucra cu școlile decît cea de a lucra asupra școlilor. Pentru ca sistemul județean de administrare a învățămîntului să fie eficace, e nevoie de a axa instituționalizarea lui pe “cercetarea prospectivă” care însă devine operantă numai prin intermediul “conducerii previzionale” [4; p.112].

Sistemul temporal în gîndirea sistemică conține drept elemente *trecutul, prezentul și viitorul*, ce se condiționează reciproc și necesită o viziune temporală. “Viitorul nu apare doar ca rezultat al unei dezvoltări a trecutului, care parcurge prezentul, incorporînd noutatea în cadrul larg al evoluției” [4; p.83]. În viziunea sistemică, evoluția liniară trecut-prezent-viitor se convertește, prin cunoaștere și acțiune, într-o imagine mult mai complexă a relațiilor dintre aceste concepte, cu numeroase legături inverse. Astfel, viziunea sistemică în cercetarea premiselor ce stau la baza instituționalizării sistemului județean de învățămînt implică depășirea fazei de dezvoltare temporală liniară și univocă. “Imaginile viitorului privite cu ochii prezentului sînt completate de imagini ale prezentului ca resort al evoluției spre viitor; deci în perspectiva acestui viitor; de imagini ale trecutului prinse în perspectiva prezentului și viitorului; în sfîrșit, de imagini ale viitorului din perspectiva trecutului” [4; p.85-86].

Această mare libertate de deplasare pe axa temporală, după cum ne-am convins și noi, poate fi susținută operațional prin tehnicile moderne de redactare a rezultatelor investigațiilor sau de simulare a situațiilor posibile, fapt pe care-l vom ilustra mai jos. Cercetările de acest tip formează deprinderea de a

gîndi sistemic în investigarea previzională, în cazul nostru, a sistemului județean de învățămînt, facilitează cunoașterea esențială a dinamicii și realizează deprinderea de imaginea falsă, de suprafață, pe care ne-am format-o involuntar față de configurația și funcțiile noii structuri (județene) de administrare a învățămîntului, susținînd deschiderea spre o interpretare dialectică și complexă a instituționalizării acestui sistem și a evoluției lui ulterioare. E nevoie deci de corelarea metodelor explorative și a celor normative, adică a studiului așteptărilor pe baza datelor din trecut și prezent – care indică tendințele evoluției – și ale studiului “orientat spre obiective”, conceput nu ca o “prelungire a prezentului”, ci ca “o soluție la problemele prezentului” [4; p.96]. Unii cercetători (norvegianul Iohan Galtung, americanul Herman Kahn) evidențiază dihotomia acestor opțiuni. Realitatea noastră însă optează pentru ambele, conjugate într-un singur sistem complex. De această părere sînt și sociologii români M.Botez și P.Dimitriu: “Orice sistem care poate fi dirijat este susceptibil de a fi studiat atît într-o perspectivă explorativă, cît și în una normativă” [4; p.101].

Gîndirea sistemică, în cercetarea previzională, implică pe de o parte “o viziune sistemică concretă”, iar pe de altă parte “necesitatea unor prognoze-cadru”. Astfel, pentru a face niște concluzii privind succesul școlar, va trebui să analizăm întregul sistem de învățămînt (aici-județean) sub aspectul corelării mai multor factori: accesul la studii și asigurarea școlarității; formarea cadrelor potrivit fondului uman ce trebuie educat; particularitățile populației școlare, capacitatea structurilor organizaționale și manageriale de a integra resursele sociale, umane și materiale necesare satisfacerii demersului educațional. Cert e că “succesul școlar” nu poate fi studiat în afara acestui cadru. Dinamica sistemului, în viziune perspectivă, ne va oferi soluția problemei pe care o studiem cu un grad mai mare de stabilitate decît investigațiile izolate și parțiale, supuse perturbațiilor aleatoare mult mai mult decît rezultatele globale. Deci, metodologic, orice problemă a sistemului nostru de învățămînt necesită identificarea unui ansamblu de factori care o condiționează. Precizarea acestuia este o acțiune concretă, care depinde de mijloacele de investigație (capacitatea de a stoca și a prelucra informațiile; metodologia de analiză, diagnostică, prognozare etc.) [4; p.90-91]. Practic, acest lucru poate fi realizat cu ajutorul așa-numitei “metodologii de evaluare prin indicatori”, interpretată cu mult discernămint de Gh.Gîrneț în articolul “Evaluarea unității școlare” (“Didactica Pro...”, Nr.3, p.9-15), care susține necesitatea unui sistem de indicatori și la nivel județean (național). La etapa actuală de existență a sistemului județean de învățămînt, metodologia evaluării prin

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

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

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

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

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

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

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

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

DOMENII DE REFERINȚĂ	INDICATORI
1. Școlaritatea	<p><i>1.1. Coeficientul:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Frecvențării de către copii a grupelor pregătitoare. 2) Înscrierii în clasa întâi a copiilor: <ol style="list-style-type: none"> a) de 7 ani; b) de 6 ani. 3) Promovării în treapta gimnazială. 4) Absolvirii învățământului gimnazial. 5) Continuării studiilor în: <ol style="list-style-type: none"> a) licee; b) școli profesionale; c) colegii; d) alte instituții de învățământ. 6) Renunțării la studii după absolvirea gimnaziului. 7) ...
2. ...	2.1 ...

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

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

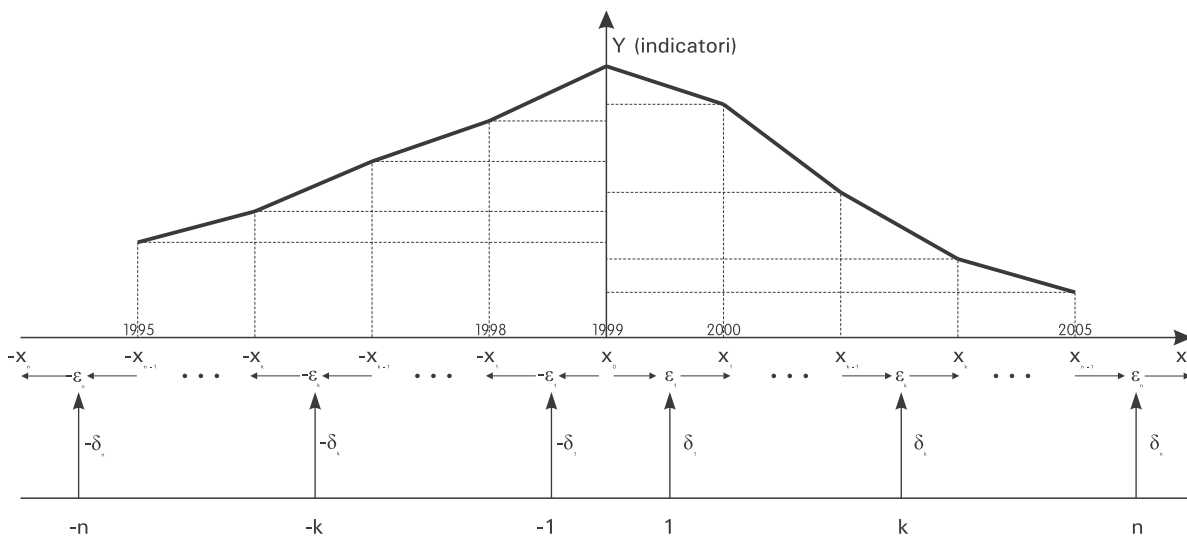
Ne vom referi la unul dintre domeniile cele mai ușor supuse analizei (D) – școlarizarea – și-l vom studia explorativ și normativ în timp (t). Vom constata că starea domeniului dat înaintea fiecărui moment (t) este caracterizată de o mărime, notată (X) – numărul total de neșcolarizați, sau de un sistem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

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

te ce țin de analiza normativă.

În viziune normativă, decizia în momentul (t) se ia, pornind de la starea finală a domeniului (X_n). În acest caz simularea unei hotărâri presupune cunoașterea celorlalte și a stărilor ulterioare simulate. Fiind dată, așadar, starea finală (X_n) și cea inițială (X_0) a domeniului, prin simularea deciziilor și modelarea rezultatului lor (R), activitatea ne va fi orientată spre starea finală, deciziile depinzând direct de această stare-obiectiv, precizarea lor ținând strict de cunoașterea acestui obiectiv (în cazul nostru – nivelul minim de neșcolarizare).

Schematic, acest proces poate fi redat astfel:



Schema poate fi utilizată atât pentru analiza domeniilor rutinare (școlarizarea, asigurarea material-didactică și cu cadre, formarea cadrelor didactice), care se pretează mai ușor investigării și cercetării, cât și pentru cea a domeniilor-cheie, cum ar fi “succesul școlar”.

Doar atunci când vom cunoaște evoluția previzională a sistemului de învățământ (aici-județean) și vom avea prospectiva lui, vom putea afirma că sistemul este instituționalizat, încercând să mergem mai departe, dezvoltându-l și modernizându-l continuu.

TERMINOLOGIA UTILIZATĂ:

Inițiere - aici: fază a schimbării în care se ia decizia de a adera la un proces inovator.

Implementare - aici: fază a schimbării în care se fac încercări de a utiliza inovația.

Instituționalizare - aici: fază a schimbării la care inovația și schimbarea încetează de a mai fi privite ca elemente noi.

Sistem comprehensibil - sistem care poate fi înțeles ușor.

Praxis – experiență.

Abordare intrinsecă - abordare profundă.

Proliferarea schimbării - reproducerea schimbării.

Schimbare omnipenetrantă - schimbare care pătrunde adânc pretutindeni.

Analiză (cercetare) prospectivă - analiză a evoluției

viitoare prin studierea unor factori și tendințe actuale.

Caracter endemic - caracter specific unor anumite lucruri.

Conducere previzională - conducere bazată pe un studiu anterior unui eveniment (unei schimbări).

Gîndire (viziune, analiză) sistemică - gîndire care se bazează pe un anumit sistem sau este alcătuit după un anumit sistem.

Evoluție dezirabilă - evoluție ce corespunde dorinței.

Metodă explorativă - cercetare cu scopul de a cunoaște, de a face o interpretare științifică.

Metodă normativă - cercetare în scopul de a stabili o normă, de a lua o decizie cu caracter de normă.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Hopkins, D. ș.a., *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*, Editura Prut Internațional, Chișinău, 1998.
2. Ionescu, I., *Sociologia școlii*, Editura Polirom, Iași, 1997.
3. Patrașcu, D. ș.a., *Management educațional preuniversitar*, Editura Arc, Chișinău, 1997.
4. Botez, M. ș.a., *Cercetarea viitorului în perspectivă sistemică*, în: *Proгноza sociologică (Sinteze sociologice)*, Editura Științifică, București, 1972.

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

Colin Powell



PONDEROSA VOX



Sorin CRISTEA

Conferințele PRO DIDACTICA

Conceptele-cheie în pedagogie

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

Lector univ., dr., la Facultatea de Sociologie-Psihologie-Pedagogie, Catedra de Pedagogie, Universitatea din București (1994-1997). Din 1997 conf. univ., dr., la Facultatea de Sociologie-Psihologie-Pedagogie/Psihologie-Științe ale Educației, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din București.

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

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

CONCEPTELE FUNDAMENTALE ALE PEDAGOGIEI

Conceptele-cheie sau *conceptele fundamentale ale pedagogiei* urmăresc cunoașterea dimensiunii profunde a fenomenelor educative reflectate, cunoaștere realizabilă prin operații de generalizare și abstractizare proprii domeniului științelor socioumane, ordonat de legi de tip statistic, probalistic. Constituind ceea ce Thomas Kuhn numea “matricea disciplinară” a unei științe, *conceptele pedagogice fundamentale* prezintă: a) o anumită stabilitate epistemică, susținută la nivelul nucleului funcțional-structural care asigură baza oricărei activități de educație; b) o arie redusă de variabilitate a semnificațiilor sale esențiale,

probată chiar în contextul numeroaselor schimbări care apar, în mod inerent, la nivelul fenomenelor educaționale; c) o valoare metodologică ridicată, confirmată prin capacitatea de aplicare în orice situație educațională, în mod direct și prin intermediul *conceptelor operaționale* rezultate. În plus, trebuie consemnată o dublă calitate a conceptelor fundamentale, valabilă în cazul oricărei științe: a) pe de o parte, numărul lor relativ mic, inclus în ceea ce, în cazul nostru, poartă numele de *pedagogie generală*, știință de bază, care sintetizează, în fapt, problematica a două științe pedagogice fundamentale: *teoria generală a educației* (în termeni tradiționali - *fundamentele pedagogiei*) și *teoria generală a instruirii* (*didactica generală*); b) pe de altă parte, valoarea lor

formativă superioară, multiplicabilă în raport de particularitățile fiecărei situații educaționale, la nivelul unor relații optime între cultura pedagogică generală și cultura pedagogică de specialitate.

Definirea și analiza conceptelor fundamentale constituie, de regulă, miza dicționarilor de specialitate. Este ceea ce am încercat să realizăm în **Dicționar de termeni pedagogici** și mai ales în **Dicționar de pedagogie**. Principala orientare asumată a urmărit, în mod special, acele “concepte fundamentale, de maximă stabilitate epistemică: educația/finalitățile educației, sistemul de educație, reforma educației; procesul de învățământ, obiectivele-conținutul-metodologia-evaluarea procesului de învățământ, curriculumul, proiectarea pedagogică, managementul educației”. Delimitînd “nucleul epistemic tare” al științelor educației/pedagogice, conceptele fundamentale asigură baza de evoluție continuă a *conceptelor operaționale* care sînt “variabile în funcție de condițiile concrete care apar la nivelul practicii educației/instruirii: “(...), lecția, cursul universitar, cunoașterea elevului (...), conversația euristică, demonstrația (...), învățămîntul frontal (...), planul de învățământ, programele școlare, manualele școlare (...), inspecția școlară, conducerea școlii (...)”. În același context, devine posibilă preluarea și valorificarea pedagogică a unor concepte specifice altor domenii: “administrația școlară, gestiunea educației, birocrăția școlară (...), managementul organizației școlare, creativitatea pedagogică, informatizarea învățămîntului, softul pedagogic” (vezi Cristea, Sorin, **Dicționar de pedagogie**, Editura Litera. Litera Internațional, București, Chișinău, 2000, pag. 5).

Sistematizarea conceptelor pedagogice fundamentale este realizată la nivelul acelor științe ale educației/științe pedagogice care abordează obiectul de cercetare specific - EDUCAȚIA (cu principalul său subsistem, *instruirea*) - la cel mai înalt nivel de generalitate: a) *Teoria generală a educației* (care definește și analizează conceptele pedagogice fundamentale implicate în cunoașterea profundă a educației: *educație, sistem de educație, finalitățile educației, schimbarea în educație, științele educației*), b) *Teoria generală a instruirii/procesului de învățământ* (care definește și analizează conceptele pedagogice fundamentale implicate în cunoașterea profundă a instruirii - *procesul de învățământ, obiectivele-conținutul-metodologia-evaluarea procesului de învățământ, proiectarea pedagogică* a activităților organizate la nivelul procesului de învățământ).

Educația constituie conceptul pedagogic fundamental care urmărește cunoașterea, la cel mai înalt grad de generalitate și abstractizare a unei realități psihosociale cu o foarte mare arie de extindere în timp și spațiu și de desfășurare complexă și contradictorie

la nivel de sistem și de proces. *Definirea și analiza conceptului pedagogic de educație* reprezintă astfel o miză epistemologică și morală majoră; *epistemologică*, prin faptul că delimitează nucleul de bază al domeniului, studiat prin metodologii *specifice* și în sensul unei normativități *specifice*, la nivelul pedagogiei, al științelor educației/pedagogice; *morală* prin faptul că atrage atenția asupra problemelor de fond ale teoriei pedagogice, aflate la baza oricărei soluții eficiente la nivelul oricărei practici educative/didactice, proiectată și realizată pe termen scurt, mediu sau lung.

DEFINIREA CONCEPTULUI DE EDUCAȚIE

Definirea educației ridică numeroase probleme de ordin metodologic și praxiologic, urmare a complexității realității psihosociale reflectate, a cărei cunoaștere, la nivel conceptual, depinde de stadiul atins în cercetarea științifică de specialitate. Studiile de epistemologie la care vom face apel în vederea avansării unei definiții la nivelul unui *concept pedagogic fundamental* sugerează două căi posibile de analiză, diferite, dar și complementare: a) o cale de *analiză istorică sau genetică*; b) o cale de *analiză logică sau axiomatică*; prima cale “analizează genetice noțiunilor” - o noțiune științifică, dezvoltîndu-se prin acumularea cunoașterii, “constituind simultan un fapt istoric, deci sociologic și mintal sau psihologic”; a doua cale studiază această acumulare sau “*creștere a cunoașterii sub unghiul judecăților și raționamentelor care o fac posibilă, permițînd analiza logică sau axiomatică*” (Piaget, Jean, **Psychologie et epistemologie**; Editions Gonthier, vezi pag. 123-126).

Calea de analiză istorică a educației presupune delimitarea prealabilă a momentelor înregistrate în procesul de constituire a pedagogiei ca știință autonomă, respectiv ca “știință normală” (Thomas Kuhn). Aplicînd criteriile epistemologice propuse de Th.Kuhn (vezi Kuhn, Thomas, S., **Structura revoluțiilor științifice**, Editura Humanitas, București, 1999), la nivelul pedagogiei putem distinge trei etape de evoluție, semnificative în plan istoric, care marchează *geneza* conceptului de educație:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tipologia activității de educație consemnează efortul de rezolvare a conflictului istoric, prelungit pînă în *postmodernitate*, între abordarea psihologică a educației (care, la limita extremă, generează tendința de psihologizare a educației) și abordarea sociologică a educației (care, la limita extremă, generează tendința de sociologizare sau chiar de politizare a educației). Acest efort, de construcție epistemologică stabilă, impune definirea educației ca *activitate psihosocială*,

bazată pe valorificarea resurselor *psihologice* ale personalității și a cerințelor *sociale* de integrare permanentă la nivel cultural, comunitar, economic, politic.

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

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

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

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

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

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

Analiza funcțiilor educației presupune elaborarea unui model ierarhic inspirat din cel proiectat în contextul analizei sistemului social global: *funcție de bază (generală sau centrală)* - funcții principale - funcții secundare - funcții terțiare. În perspectiva organizațiilor specifice domeniului educației (vezi *Managementul organizației școlare*) determinată este respectarea modelului ierarhic prezentat anterior care implică și valorificarea adecvată a raporturilor la nivelul practicii sociale între *funcția manifestă* (“consecință observată ce corespunde funcției atribuite”) și *funcția latentă* (“consecință observată ce corespunde unei alte funcții decât celei atribuite”) - vezi Lafaye, Claudette, *Sociologia organizațiilor*, Editura Polirom, Iași, 1998, pag. 20. Altfel este întreținută disfuncționalitatea educației, generată și chiar agravată în condițiile eludării funcției centrale sau a plasării funcțiilor secundare înaintea celor principale și a funcției centrale.

Funcția de bază a educației exprimă consecința cea mai generală a activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane, realizabilă în orice context extern și intern deschis (auto) perfecționării într-un *timp, spațiu și stil* pedagogic determinat istoric. Această funcție vizează integrarea personalității umane la nivelul sistemului social global și al principalelor sale subsisteme: economic, politic și cultural - de unde rezultă *funcțiile principale ale educației* (economică, politică și culturală).

Funcția de bază (centrală, generală) a educației și funcțiile ei principale formează nucleul funcțional al educației care are *un caracter obiectiv*. El se regăsește în cadrul oricărei acțiuni educaționale (școlare, didactice, extradidactice ...) subordonată activității de *formare-dezvoltare* a personalității umane. Direcția de realizare a acestui *nucleu funcțional* este conturată la nivelul *finalităților educației* care definesc orientările valorice asumate în vederea integrării sociale optime a personalității umane. Aceste finalități, permanent raportabile la nucleul funcțional al activității de educație, au *un caracter subiectiv*, fiind asumate, de regulă, la nivel de politică a educației (finalitățile macrostructurale - idealul educației, scopurile educației) și de politică școlară (obiectivele generale și specifice ale educației / instruirii).

Dinamica raporturilor dintre nucleul funcțional al educației și finalitățile educației marchează tensiunea filozofică și politică a interdependențelor generale și specifice dintre *obiectiv* și *subiectiv*, implicate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea oricărei activități umane. Angajarea lor la nivelul sistemului de educație, în general, al sistemului și

procesului de învățămînt, în mod special, conferă acțiunilor educaționale consistență internă și deschidere externă, stabilitate epistemică și flexibilitate praxiologică, anvergură axiologică și focalizare operațională. Sînt atribute relevante la nivelul proiectării pedagogice în contextul unității existente între funcția de bază și structura de bază a educației.

Structura educației corespunde la nivel *central (general, de baza) nucleului funcțional* al educației. Adaptînd cercetările de antropologie socială la nivelul pedagogiei, “ipoteza de lucru” degajată evidențiază faptul că *funcția* – concept-cheie în orice știință socioumană – “implică noțiunea de *structură* care constă dintr-un *set de relații între entitățile elementare, continuitatea* structurii fiind menținută de un *proces vital* alcătuit din *activitățile* elementelor componente” (Radcliffe-Brown, A.R., *Structură și funcție în societatea primitivă*, Editura Polirom, Iași, 2000, pag. 167).

Analiza structurii educației poate fi realizată într-o *perspectivă organicistă* sau dintr-o *perspectivă funcțională*. *Perspectiva organicistă*, descriptivă, este însă proprie modelelor biologice referitoare la o realitate care “nu-și schimbă tipul structural în cursul vieții sale”. În această variantă structura educației ar trebui considerată, în mod artificial, ca fiind independentă de funcționarea ei, ipoteză confirmată la nivel biologic, infirmată la nivel sociouman. *Perspectiva funcțională* avansează ca “ipoteză de lucru” un model de analiză adaptabil la complexitatea realității socio-umane care “în cursul istoriei sale își poate schimba tipul structural fără a afecta continuitatea”. Este ipoteza “unității funcționale a sistemului” care permite înțelegerea faptului că la nivelul structurii educației “toate părțile lucrează împreună cu un grad suficient de armonie și consistență internă”, chiar dacă schimbarea și transformarea sa este practic, în mod obiectiv și subiectiv, permanentă (idem, vezi pag. 168; vezi *Asupra conceptului de funcție în știința socială*, pag. 165-173; *Despre structura socială*, pag. 174-188).

Analiza structurii educației dintr-o perspectivă funcțională impune depășirea modelului descriptivist, prezent încă în manualele și cursurile de pedagogie care întrețin caracterul redundant și uneori chiar ideologic al limbajului de specialitate (vezi Reboul, Olivier, *Le langage de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1984). Este necesară nu afit prezentarea elementelor existente la nivelul structurii educației, practic incomensurabile și în continuă schimbare, ci surprinderea acelor componente *vitale* care asigură *funcționalitatea* activității de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității umane. Sînt componente indispensabile pentru proiectarea, realizarea și dezvoltarea activității de educație, la care se raportează toate elementele ei structurale,

află, în mod obiectiv și subiectiv, în anumite rapo-
turi de interdependență și interacțiune. Aceste compo-
nente vitale care asigură *structura de bază (generală,
centrală)* a educației sînt *subiectul educației (educa-
torul - individual sau colectiv)* și *obiectul educației
(cel educat, educatul - individual sau colectiv)*. Cei
doi *factori (agenți, actori, autori)* ai educației (vezi
Pourtois, Jean-Marc, *Education postmoderne*, Pres-
ses Universitaires de France, Paris, 1997) nu intervin
la nivelul unei simple relații, ci la nivelul unei *corelații*
care poate fi numită *funcțională*.

Structura de bază a educației angajează
corelația funcțională dintre *subiectul* și *obiectul*
educației la nivel general, în cadrul oricărei *activități*
de *formare-dezvoltare* și *acțiuni* educaționale (didac-
tice, extradidactice ...) subordonată acesteia. Corelația
funcțională dată valorifică morfologia și fiziologia
principalelor componente ale educației (funcție
generală, finalități macrostructurale, finalități micro-
structurale/obiective, conținuturi, metodologie,
evaluare, mesaj pedagogic, conexiune inversă externă
și internă, context extern și intern ...) dezvoltate la
nivelul unui proiect pedagogic deschis (auto) per-
fecționării în condițiile unui model de tip curricular.
Împreună cu funcția de bază a educației și în raport
de finalitățile macrostructurale angajate la nivel de
filozofie și de politică a educației, structura de bază
a educației reprezintă nucleul *funcțional-structural* al
activității de *formare-dezvoltare* permanentă a perso-
nalității umane, obiect de studiu specific *pedagogiei
generale și științelor pedagogice* (ale educației)
rezultate, aflate în continuă expansiune (mai mult
cantitativă, mai puțin calitativă).

ANALIZA EDUCAȚIEI LA NIVEL FUNCȚIONAL-STRUCTURAL

Analiza educației la nivel funcțional-structural
presupune definirea elementelor componente și
a raporturilor dintre acestea dezvoltate pe fondul
corelației *subiect* (educatorul) – *obiect* (educatul):
*funcția generală a educației - finalitățile macro-
structurale, obiectivele (finalitățile microstructurale)*
- *conținuturile - metodologia - evaluarea; proiectul
pedagogic; mesajul pedagogic; repertoriul comun;
subiectivitatea obiectului educației; strategia de
dirijare a educației/instruirii -răspunsul dirijat-
conexiunea inversă externă; răspunsul autodirijat -
strategia de autodirijare a instruirii - conexiunea
inversă internă - autoproiectul pedagogic; contextul
intern (ambianța educațională) - contextul extern
(cîmpul psihosocial al educației).*

Subiectul educației (S) – educatorul, indi-
vidual sau colectiv – este inițiatorul activității de
educație în calitate de autor al *proiectului pedagogic*

și de emițător al *mesajului pedagogic*. Condiția de
subiect al educației vizează statutul său ontologic,
existențial, probat prin experiență de viață (cazul
familiei) sau nivel profesional specializat (cazul
cadrelor didactice).

Obiectul educației (O) - educatul, individual
sau colectiv - este beneficiarul activității de educație
în calitate de receptor al *mesajului pedagogic*. Condi-
ția de *obiect al educației* vizează statutul său onto-
logic, existențial, de moment, datorat experienței de
viață sau nivelului de pregătire limitat (vezi statutul
de: fiu, preșcolar, elev, student, cursant la acțiuni de
perfecționare ...). Ca potențial de cunoaștere, obiectul
educației are calitatea de *subiect* (activ în cunoaștere);
existențial, la nivelul corelației funcționale specifice
activității de educație, *obiectul* poate dobîndi calitatea
de *subiect* doar în momentul în care devine inițiator
al educației și autor al propriului său proiect peda-
gogic (*autoproiect pedagogic*) și, în mod implicit, al
propriului său mesaj pedagogic (vezi stadiul *autoedu-
cației* pe care potențial îl poate atinge orice perso-
nalitate umană).

Funcția generală a educației (FGE) reprezintă
primul element al structurii educației la care se
raportează *subiectul* educației. Astfel, indiferent de
specificul activității de educație pe care urmează să
o proiecteze, *subiectul* educației va angaja *funcția* de
formare-dezvoltare permanentă a personalității în
vederea integrării psihosociale a personalității celui
educat (în sens cultural, civic, economic), funcție
generală care are un caracter *obiectiv*.

*Finalitățile macrostructurale ale educației
(FME)*, elaborate la nivel de filozofie și de politică a
educației – traduc în plan *subiectiv* dimensiunea
obiectivă a funcției generale a educației, stabilind
orientările valorice care stau la baza acțiunilor
specifice angajate de *formare-dezvoltare* permanentă
a personalității umane: *idealul educației* - definește
tipul de personalitate umană, valabil la nivel de sistem
pe termen lung; *scopurile educației* - definesc direc-
țiile generale de evoluție a educației, la nivel de sistem
pe termen mediu și lung.

*Finalitățile microstructurale ale educației –
obiectivele (o)* derivate din finalitățile macrostruc-
turale – definesc, la nivel general și particular,
orientările valorice care stau la baza acțiunilor
specifice de *formare-dezvoltare* permanentă a perso-
nalității umane.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

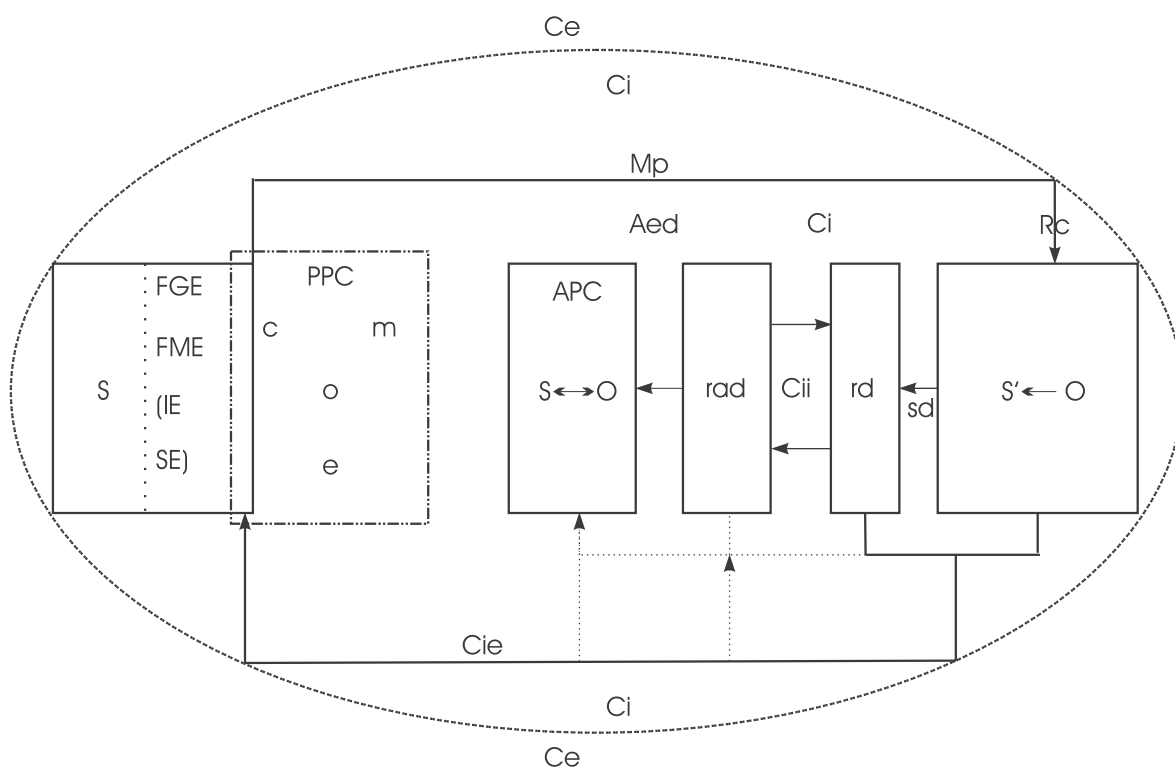
Contextul extern al educației (Ce) reflectă influențele cîmpului psihosocial provenite de la nivelul unor medii curriculare *macro-* și *microstruc-*

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

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

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

MODEL DE ANALIZĂ A EDUCAȚIEI LA NIVEL FUNCȚIONAL-STRUCTURAL



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

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

ANALIZA EDUCAȚIEI LA NIVEL CONTEXTUAL

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

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

În *valorificarea cadrului de realizare a educației*, la nivelul sistemului de învățămînt, în general, a procesului de învățămînt, în special, un rol aparte revine *stilului pedagogic* adoptat. Dintre variantele cunoscute (*stil: democratic - autoritar — permisiv/liberal*), recomandabil este *stilul democratic*, care corespunde structurii acțiunii educaționale; celelalte două dezechilibrează structura acțiunii educaționale,

prin accentuarea rolului *educatorului (stilul autoritar)* sau a libertății *celui educat (stilul permisiv/liberal)*. În plus, *stilul democratic* valorifică, pe de o parte, autoritatea pedagogică necesară (funcția generală - finalitățile macrostructurale - proiectarea pedagogică la nivel curricular), iar pe de altă parte, libertatea de decizie adaptabilă la situații imprevizibile, exersată în diferite grade de *permisivitate* metodologică la nivelul elaborării și dezvoltării mesajului pedagogic, (auto)reglabil prin diferite circuite de conexiune inversă externă și internă (vezi *Modelul de analiză funcțional-structurală a educației - reprezentare grafică*).

CARACTERISTICILE GENERALE ALE EDUCAȚIEI

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

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

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

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

Immanuel Kant



QUO VADIS ?

Învățarea predării este un proces continuu

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

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

Diane LARSEN-FREEMAN



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

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

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

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

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

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

la sfârșitul unei orei dacă elevii au asimilat sau nu materialul predat (sau, ceea ce se întâmplă mai des, l-au însușit parțial).

Trebuie să-i determinăm pe profesori să se concentreze nu doar asupra propriilor performanțe, ci să acorde mai multă atenție și să observe *cum* învață elevii. Această schimbare nu este ușor de realizat. Ea implică conștientizarea factorilor enumerați și o experiență personală considerabilă.

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

— Limba prezintă un instrument *dinamic* utilizat în crearea, exprimarea și înțelegerea unor *sensuri*. Pentru a maximiza însușirea unei limbi, trebuie concretizate două aspecte ale definiției de mai sus. În primul rând, caracterul ei *dinamic*. Deseori limba este predată ca un sistem static, ceea ce, de fapt, nu corespunde realității. Eu am inventat termenul “a gramaticaliza”, pentru a-i încuraja pe profesori să reconceptualizeze noțiunea de gramatică și să o predea ca pe un set de abilități, nu doar la nivel științific, teoretic. Celălalt aspect important este *sensul*. Destul de frecvent limba e predată ca un sistem de forme. Or, ea este mult mai organică și plină de semnificații. Noi, profesorii, avem menirea de a-i ajuta pe elevi să exprime ceea ce doresc.

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

— Mai întâi de toate, profesorii trebuie să cunoască bine materia predată (în urma observărilor mele, pentru profesorii de la PRO DIDACTICA aceasta nu constituie o problemă). În al doilea rând, ei trebuie să înțeleagă procesul de învățare. Pentru a fi mai eficienți, profesorii trebuie să îmbine aceste două momente și să le adapteze la fiecare grup de elevi în funcție de capacitățile acestora. În al treilea rând, profesorii trebuie învățați să-și analizeze activitatea și să se autoperfecționeze în baza propriei experiențe. Învățarea predării este un proces continuu, iar pregătirea profesorilor, după cum spunem la Școala de Pregătire Internațională, implică dezvoltarea cunoștințelor, abilităților, atitudinilor.

Care a fost prima Dvs. impresie despre țara noastră? Ați avut vreo surpriză?

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

— Am avut, de fapt, mai multe impresii: despre mediu, despre oameni, despre condițiile de trai. Orașul Chișinău și celelalte localități din Moldova pe care le-am vizitat sînt foarte frumoase. Am rămas adînc surprinsă de oamenii cu care m-am întîlnit: moldovenii sînt generoși, lucrează enorm, fiind foarte devotați muncii lor, deși condițiile de trai aici sînt destul de dificile.

Surprize? Nu m-am așteptat ca bucătăria națională să fie atît de gustoasă! Este delicioasă și ciocolata!

Consemnare: Dana TERZI

Standardele lingvistice și educaționale la limba străină

(ciclul gimnazial)

Reforme curriculare în domeniul învățămîntului preuniversitar au reorientat conținuturile și metodologia predării/învățării limbilor străine, fenomen ce a antrenat și reconceptualizarea formelor de evaluare a cunoștințelor și competențelor elevilor.

Ana GUȚU



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

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

- a) depășirea de către elev a spațiului de comunicare lingvistică originară;
- b) posibilitatea de comunicare cu vorbitorii altor limbi;
- c) învățarea prin intermediul limbii străine a modalității de înțelegere a informațiilor necesare elevului;
- d) ridicarea nivelului general de conștiință lingvistică;
- e) dezvoltarea sentimentului de încredere în depășirea cu succes a dificultăților impuse de viață într-un mediu lingvistic diferit de cel originar;
- f) oportunitatea de a servi drept intermediar al comunicării între doi membri monolingvi ai unor comunități lingvistice diferite;
- g) formarea și dezvoltarea abilităților necesare ulterior la învățarea altor limbi.

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

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

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

I. STANDARDELE COMUNICĂRII

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

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

a. Comprehenșiunea orală

(înțelegerea după auz sau audierea)

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

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

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

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

b. Comprehenșiunea scrisă

(lectura)

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

- să conceapă lectura drept izvor nesecat de cunoaștere a realității obiective și a celei artistice;

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

c. Exprimarea orală

(*vorbirea*)

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

- să conștientizeze faptul că exprimarea orală este unul dintre cele mai importante mijloace de comunicare, ce oferă posibilitatea de a povesti, de a discuta, de a face schimb de opinii, explicații, justificări, argumentări/contraargumentări etc.;
- să stăpânească modalitățile de exprimare orală: monologul, dialogul, povestirea, descrierea, explicația, justificarea, argumentarea;
- să cunoască modelul de organizare a unui mesaj;
- să producă diferite tipuri de mesaje conform modelelor studiate;
- să producă diferite tipuri de mesaje spontane în funcție de situația comunicativă;
- să prezinte și să comenteze fapte, evenimente;
- să facă comparații dintre diferite fapte, evenimente, stări, caractere, tipuri de personaje etc.;
- să tragă concluzii, exprimându-și aprobarea, dezaprobarea, acordul, dezacordul și alte sentimente referitor la cele comentate;
- să producă diferite tipuri de mesaje adecvate situației problematice propuse: răspunsuri, com-

puneri, expuneri, rezumate, adnotări, dialoguri, monologuri;

- să utilizeze în cadrul diferitelor activități ludice cunoștințele achiziționate, să reproducă scenete, sketch-uri;
- să perfecționeze tehnicile de vorbire fluentă în situații extrașcolare;
- să combine exprimarea orală cu elementele nonverbale corespunzătoare;
- să explice, folosind metalimbajul respectiv, multiplele reguli de gramatică ce vizează categoriile gramaticale fundamentale ale limbii străine studiate;
- să fie capabili de a improviza răspunsuri, replici în diferite situații lingvistice;
- să redea cursiv conținutul textelor, prevăzute de programă;
- să alcătuiască mesaje care exprimă diverse sentimente și stări de spirit – bucurie, tristețe, mulțumire, dezaprobare, protest etc.

d. Exprimarea scrisă

(*scrierea*)

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

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

Tipologia structurală a mesajului oral

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

contraargumentare.

6. Utilizarea corectă și expresivă a stereotipurilor literare la expunerea mesajului oral.

7. Tehnici de formulare a diferitelor cerințe, opinii, impresii, intenții.

Lectura textelor

1. Stăpînirea, spre finele ciclului gimnazial, a unei tehnici de lectură a cîte 120-150 cuvinte pe minut cu voce și 150-180 – fără voce.

2. Lectura textelor nonliterare (firme, știri, anunțuri, reclame, afișe, articole informative, formulare de cerere, etichete, ambalaje, programe de spectacole).

3. Înțelegerea și interiorizarea mesajului informațional și afectiv al textelor citite.

4. Penetrarea semantico-conceptuală a textelor literare studiate (dimensiunea hermeneutică și nivelurile de exegeză a textului literar: pretextual, intertextual, intratextual, axiologic).

5. Înțelegerea și interiorizarea universului filozofic și afectiv al textului literar citit.

Tipologia mesajelor scrise

1. Mesaje scrise funcționale (bilețel, scrisoare, comunicare).

2. Mesaje scrise reflexive (lucrări de control, teste, expuneri, compuneri, redactări).

3. Mesaje scrise creative (compuneri, expuneri-continuări, comentarii, sinteze, rezumate).

II. STANDARDELE DE CONȚINUT

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

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

Morfologia. Clasificarea părților de vorbire.

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

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

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

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

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

Prepoziția: simplă, compusă. Locuțiunile prepoziționale.

Conjuncția: simplă, compusă. Locuțiunile conjuncționale: coordonatoare, subordonatoare.

Interjecția.

Sintaxa.

Propoziția. Tipurile de propoziție. Părțile propoziției. Fraza. Subordonarea și coordonarea. Subiectul. Predicatul. Complementul direct/indirect/circumstanțial.

Stilurile funcționale.

Stilul beletristic, oficial-administrativ, publicistic, științific.

Registrul limbii.

Normativ, familiar, de jargon.

III. STANDARDELE SOCIOCULTURALE ȘI ATITUDINALE

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

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

a. Competențe socioculturale

Primele noțiuni de cultură generală despre spațiul de circulație a limbii străine studiate va contribui la dezvoltarea progresivă a competențelor lingvistice. Pentru cultivarea competențelor socioculturale, va fi necesar ca elevii:

- să posede cunoștințe de ordin istoric, geografic, sociologic și cultural despre țara a cărei limbă o studiază;
- să conștientizeze importanța limbilor și literaturilor străine ca mijloc de perpetuare și de integrare progresivă a identităților naționale în contextul culturii universale;
- să înțeleagă și să interiorizeze prin intermediul limbii străine valorile istorice și geoculturale ale țării respective (obiceiuri, tradiții, mentalitate).

b. Competențe atitudinale

Competențele atitudinale înglobează domeniul motivațional/afectiv al elevului, contribuind la

conștientizarea personalității sale în funcție de conținutul didactic al limbii străine studiate și la formarea unui univers cultural/atitudinal adecvat. Elevul va fi în stare:

- să redescopere identitatea națională și culturală prin familiarizarea treptată cu valorile etno-culturale, istorice, geografice și lingvistice ale țării limba căreia o studiază, urmînd calea integrării progresive în contextul culturii universale;
- să manifeste interes deosebit pentru valorile universale;
- să interiorizeze necesitatea înțelegerii între națiuni și a egalității între popoare;
- să sensibilizeze avantajul depășirii propriei culturi prin asimilarea continuă a unei sau a mai multor limbi străine (plurilingvism și multiculturalitate);
- să manifeste atitudine pozitivă, interes și curiozitate pentru conținuturile activităților de predare/învățare a limbii străine;
- să dea dovadă de responsabilitate în ceea ce întreprinde și realizează:
- să dezvăluie simțul perseverenței drept necesitate imperioasă și primordială în cazul unei însușiri reușite a limbii străine;
- să sporească încrederea în propriile forțe și stăpînirea de sine prin intermediul asimilării

dificilului și necunoscutului din limba străină studiată;

- să manifeste inițiativă în organizarea și desfășurarea lecțiilor de civilizație universală, atît în cadrul programei de limba străină, cît și în activitățile extrașcolare;
- să aplice experiența cognitivă acumulată în activitățile școlare și extrașcolare;
- să posede disponibilități de receptare a mesajelor orale și scrise, de exprimare a coloritului emoțional în comunicare.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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



ION MĂRGINEANU

Politica etnocentrismului în economie precizează realizarea doctrinei fiziocraților francezi, care prevede întronarea legilor naturii în toate domeniile de activitate umană. Omul, fiind un produs al naturii divine, trebuie să respecte cu strictețe legile celei care l-a plămuit; în caz contrar, acțiunile lui vor conduce la autolichidare. Crearea și conservarea echilibrului între legile naturii și cele economice stimulează progresul și garantează confortul social. Dacă aplicăm

Etnocentrismul și politica economică

postulatul la modulul etnocentrismului economic, vom observa funcționalitatea lui în cazul unei economii stabile sau rolul destabilizator al acestuia în cazul unei economii bîntuite de haos, cînd sînt neglijate condițiile echilibrului Natură – Om – Societate. În plan economic, aceste relații trebuie să respecte principiile inspirației și expirației, care stau la baza existenței regnului animal și vegetal. Conexiunile dintre aceste două fenomene asigură continuitatea vieții.

Etnocentrismul este o doctrină care promovează capacitatea de a valoriza un anumit grup social, un popor sau o națiune. Sub aspect economic aceasta înseamnă că societatea umană își concentrează întreaga activitate întru satisfacerea nevoilor colective. În economia relațiilor de piață principiul etnocentrismului funcționează excelent atît printre agenții

Tabel: Etnocentrismul în cele mai dezvoltate state ale lumii.

Nr. ord.	Denumirea statului	Componența națională %	Limba vorbită în raport cu populația generală, %	NOTE
1.	S.U.A.	86	engleza - 98	Fiecare al 9-lea american nu este născut în S.U.A., dar s-a conformat legilor acestui stat.
2.	Japonia	99	japoneza - 99	Învățământul mediu obligator a fost introdus încă în secolul XIX (1875).
3.	Germania	92	germana - 100	Aici locuiesc peste 2,6 mln. turci, care aduc în buget 12 mlrd. DM. Consumă doar 3 mlrd. DM. Toți s-au conformat legislației germane. Școli cu predare în limba turcă nu sînt, doar cîteva private.
4.	Anglia	92	engleza - 92 (inclusiv 10 mln. scoțieni)	3 mln. imigranți și reprezentanți ai minorităților naționale vorbesc limba engleză.
5.	Franța	94	franceza - 94	Peste 2 mln. arabi, imigranți sau asociați, au acceptat cetățenia Franței și vorbesc franceza.
6.	Italia	98	italiana - 98	Toți imigranții vorbesc italiana. 2% din reprezentanții minorităților naționale mai vorbesc franceza, germana, spaniola.
7.	Canada	canadieni originari – 15 anglo-canadieni – 28 franco-canadieni – 21 Total: 64	engleza, franceza (în Quebec)	36% constituie imigranții care au însușit franceza sau engleza. În ținutul eschimoșilor este asigurată paritatea limbii băștinașilor.

Pentru comparație:

8.	Moldova	moldoveni – 65 ucraineni – 14 ruși – 13	varianta optimistă – 65 în realitate – sub 50	Nici o țară din lume nu asigură din buget finanțarea integrală a învățămîntului în limba altui stat.
----	---------	---	--	--

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

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

Să examinăm raportul dintre trunchiul etnic al societății și limba vorbită în cele mai dezvoltate țări ale lumii.

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

Fiecare al nouălea cetățean al S.U.A., deși nu este născut în această țară, a cerut benevol cetățenia americană pentru a se integra plener în activitatea indigenilor, păstrîndu-și, în măsura posibilităților, identitatea.

Japonia a reușit să devină prima putere economică din Asia de Est datorită nivelului înalt de

pregătire profesională a specialiștilor, care au creat tehnologii performante, dar, mai ales, aspirației și ambiției de a se menține și a se afirma ca națiune. După devastatorul cutremur din anii 90 ai sec. XX, Japonia a refuzat ajutorul extern. Economia japoneză și-a vindecat repede plăgile provocate de cataclism. Orice organism trebuie să-și revină prin propriile rezerve, ajutoarele din exterior fiind, de obicei, moleșitoare și depersonalizînd națiunea.

Politica etnocentrismului economic german reprezintă un capitol aparte. De fapt, despre acest fenomen în Occident nu se prea vorbește. În Germania etnocentrismul economic este realizat în mod tacit, insistent și consecvent. Chiar dacă au fost învinși în cele două războaie mondiale, nemții știu cine sînt, ce vor și încotro merg. Conștiința de neam și politica promovată i-au stimulat popoului german urcușul pînă la rangul de primă putere economică din Europa contemporană. Minoritățile naționale și imigranții au drepturi egale atît timp cît respectă legile și ordinea

acestei țări. Nimeni nu îndrăznește să pună problema creării în stat a unei republici ori să-și impună politica lingvistică, deși se observă anumite tentative. Cu toate acestea nemții sînt liniștiți. Trunchiul etnic al acestui popor nu este afectat, pentru că intrușilor nu li se creează condiții favorabile. În multe școli din München majoritatea elevilor provin din familii de imigranți, dar studiază doar în limba germană.

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

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

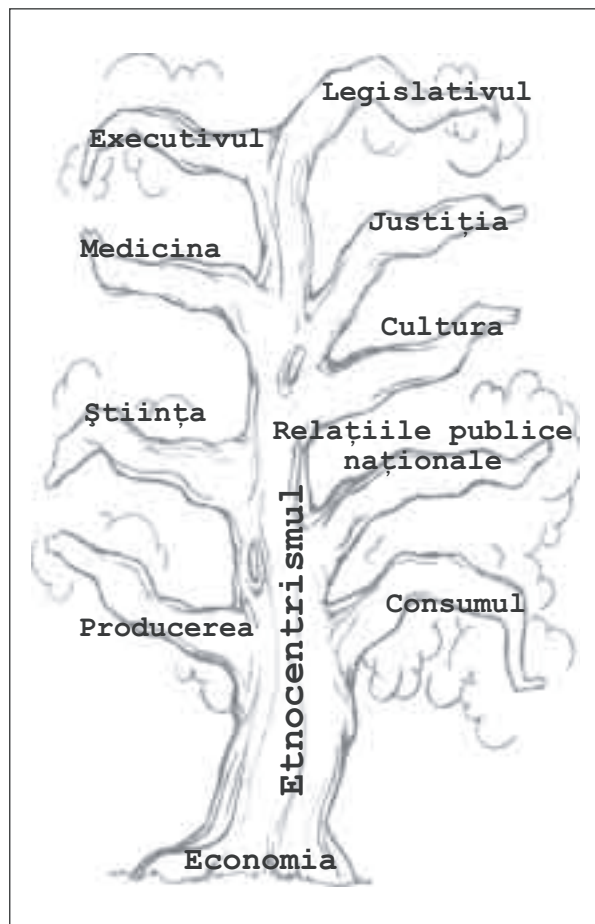
O situație deosebită o constituie Canada, în care doar 15% din populație sînt canadieni originari, 28% – anglo-canadieni, 21% – franco-canadieni, iar 36% – imigranți. Toți însă se supun legislației interne și participă la realizarea programelor economice ale comunității engleze sau ale celei franceze. În scopul conservării și prosperării etniei locale, în ținutul eschimoșilor este promovată paritatea limbilor, iar activitățile economice ale acestora sînt stimulate prin multiple modalități.

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

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

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

În cazul Republicii Moldova verigile de rezistență, adică forța intelectuală autohtonă (neplătită sau prost plătită), contingentul apt de muncă, partea bună, conștiințioasă a segmentului etnic, sînt puse în situația de a se desprinde de corpul unitar pentru a supraviețui. Consecințele care decurg sînt mai mult



Arborele etnocentrismului

decît alarmante: cetățenii statului devin simpli indivizi; membrii unei colectivități se transformă în dușmanii ei; instinctul autoconservării predomină asupra instinctului de conservare a valorilor; conștiința cetățeanului ordonat, disciplinat se deformează, degradează în una de consumator, lipsit de prieteni. Asemenea indivizi pot fi manipulați cu ușurință și devin instrumente la discreția celor care dețin pîrghiile.

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

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

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



Valeriu GORINCIOI

“Aud și uit, văd și țin minte, fac și înțeleg.”
/Confucius/

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

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

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

Educarea cetățenilor democrați se poate produce doar în contextul democratizării învățămîntului

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

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

Sugestii pentru a educa cetățeni democrați

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

Democratizarea cantitativă a învățămîntului marchează stadiul “școlii de masă” ce corespunde cerințelor societății industriale exprimate la nivelul următorului “cod de principii”: standardizare, specializare, sincronizare, maximizare, centralizare etc.

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

Strategia educației civice și educarea unor democrați

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

Posibilitățile predării în contextul educației cetățenilor democrați

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

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

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

- conlucrează pentru a realiza obiective și a îndeplini sarcini comune;
- conștientizează faptul că își pot atinge mai ușor obiectivele doar dacă și ceilalți membri ai grupului reușesc s-o facă;
- tind să obțină rezultate optime pentru întregul grup și societate etc.

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

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

- capacitatea sporită de a vedea o situație și din perspectiva celuilalt;
- stabilirea unor relații mai bune, mai tolerante cu colegii, indiferent de etnie, clasă socială, sex, capacități intelectuale și handicapuri fizice;
- creșterea stării subiective de bine și a sănătății psihologice;
- sporirea încrederii de sine bazată pe acceptarea de sine;

- atenția deosebită față de materiile de studiu, colegi, profesori, școală.

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

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

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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

Abordarea manualului școlar din perspectiva formării competențelor



În perioada 31 ianuarie – 1 februarie 2001, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a organizat un seminar pentru autorii de manuale, facilitat de expertul internațional Xavier Roegiers, director al Biroului de Inginerie în Educație și Formare de pe lângă Universitatea Catolică din Louvain-la-Neuve, Belgia, coautor al cărții **Elaborarea și evaluarea manualului școlar** (tradus în limba rusă de Institutul pentru o Societate Deschisă, Budapesta).

Activitatea a contribuit la dezvoltarea profesională a autorilor de materiale didactice – unul dintre obiectivele principale ale Programului “Dezvoltare Curriculară”. Echipa Centrului, alături de cei 15 participanți – autori de perspectivă, propuși de editurile din Chișinău – a trăit sentimente de mulțumire și satisfacție profesională, pentru că s-a produs un eveniment educațional, pentru că s-a realizat o idee care nu ne-a lăsat în pace spiritele mult timp.

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

Manualul școlar continuă să rămînă principalul instrument didactic care, conform unei definiții

mai complexe și mai recente, “reprezintă un document oficial de politică a educației, asigură concretizarea programei școlare într-o formă ce vizează prezentarea cunoștințelor și capacităților la nivel sistemic, prin diferite unități didactice, operaționalizabile, în primul rînd, din perspectiva elevului” (S. Cristea, **Dicționar de pedagogie**, 2000, pag.242). În contextul politicii educaționale de la noi, dar și din multe alte țări, manualul stă în capul mesei, este cel care dictează, la modul direct, formarea atitudinilor, competențelor și cunoștințelor elevilor. De aici și misiunea nobilă, dar și responsabilitatea mare a autorilor. Conform convingerii lui X.Roegiers, autorii – în procesul de elaborare a manualelor, iar profesorii în demersul didactic propriu-zis – sînt datori “să stea mereu cu un picior în clasa de elevi și cu altul – în realitatea vieții”, pentru a evita “formarea unor analfabeți funcționali (simpli consumatori și reproducători de informație)”.

Ideea centrală promovată pe parcursul seminarului s-a axat pe importanța manualului școlar la formarea unor competențe-cheie (vezi planșele anexate) în viața de toate zilele, cu accepție didactică de “mobilizare a unui ansamblu articulat de resurse, în vederea rezolvării unei situații semnificative care ține de un ansamblu de situații-problemă” (X.Roegiers).

Capacitățile

Ce este o capacitate ?

Capacitatea

puterea, aptitudinea de a face ceva

- a identifica
- a compara
- a memoriza
- a analiza
- a sintetiza
- a clasifica
- a seria
- a abstractiza
- a observa...

Caracteristicile unei capacități:

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

Caracteristicile unei competențe:

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

Exemple de competențe

Exemplul 1.

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

Exemple de situații care țin de categoria enunțată

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

Exemplul 2.

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

Consemnare: Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Al miilea cursant

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

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

Întimplarea a făcut ca certificatul cu nr. 1000 să-i revină dnei Râmiș Parascovia, profesoară de matematică la Liceul “N. Dadiani” din Chișinău.

Colectivul C.E.P.D. a marcat acest eveniment prin oferirea dnei P.Râmiș a unui training scutit de taxa parțială pentru studii și a unui abonament la revista de specialitate “Didactica Pro...”.

De menționat că Liceul “N.Dadiani” se află printre cele peste 20 de unități școlare din republică, ale căror colective prin crearea Comunităților de învățare și-au atribuit un nou indice de calitate. Majoritatea profesorilor acestor instituții au beneficiat și continuă să beneficieze de cursurile de

perfecționare ale C.E.P.D., demonstrând un nivel înalt de motivare și un grad sporit de activism. Le sîntem recunoscători directorilor de școli, licee și colegii pentru stimularea și susținerea procesului de dezvoltare profesională continuă a cadrelor didactice, pentru promovarea unei adevărate culturi pedagogice.

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

Consemnare: Violeta DUMITRAȘCU

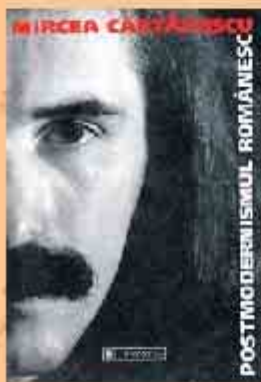


Nu este de ajuns să citești, trebuie să
aprofundezi ceea ce ai citit.

S.J. de Boufflers



EX LIBRIS



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

"Studiul teoretic" al lui M. Cărtărescu, care are la origine o teză de doctorat "*eficient de incitantă, de împedare și convingătoare prin sine însăși*", este destinat unui cititor pasionat de lumea postmodernă și dornic de a o cunoaște și a o înțelege mai bine. Cele patru părți ale cărții:

- Postmodernitatea ca experiență ontologică, epistemologică și istorică "slabă";
- Postmodernismul: sfârșitul artelor sau un nou început;

- Către un postmodernism românesc;
- Postmodernismul românesc: abordează în complexitate această temă controversată.

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



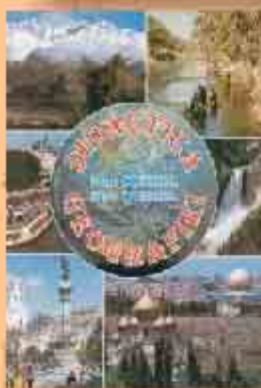
Anatol Pedestrașu, *DICTIONAR RUS-ROMÂN*, Editura ALL Educational, București, 1999.

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

Conceput ca un eficient instrument de lucru lexical și gramatical, Dicționarul înregistrează mai multe "liste tematice"

(plante, animale, mijloace de transport, discipline sportive etc.), oferind posibilitate persoanelor ce studiază limba rusă, cu sau fără profesor, însușirea tematică a cuvintelor și îmbogățirea sistematică a vocabularului.

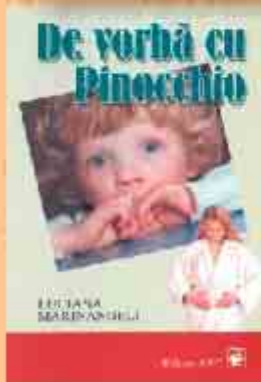
Prezentul Dicționar, apărut postum – rod al unei îndelungate experiențe didactice și al unei cuprinzătoare viziuni teoretice a conf. A. Pedestrașu – reprezintă o noutate în peisajul editorial românesc.



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

Cartea, o apariție pe cât de necesară, pe atât de binevenită în condițiile noului sistem de învățământ, este adresată tuturor celor ce implementează noul curriculum la geografie, autorii punând accentul pe

diferite aspecte metodologice, metode și procedee moderne folosite la studierea acestui obiect în școală. Lucrarea prezintă mai multe modele experimentale de evaluare sumativă pe niveluri de performanță la unele subiecte din geografia lumii: teste formative-sumative, tipuri de itemi, întrebări structurate, eseu nestructurat.



Luciana Marinagele, *DE VORBĂ CU PINOCCHIO*, Editura Arc, Chișinău, 2000.

Cartea conține "aproape tot ceea" ce a acumulat autoarea pe parcursul vieții: amintiri, sfaturi, teste, interviuri cu personalități din domeniul educației etc. Cercetările descrise cuprind un studiu asupra comportamentului copilului începând cu perioada prenatală și până la vârsta școlarizării. Autoarea, preocupată de "... problema esențială a mileniului trei –

educația", stă de vorbă cu părinții, bunicii și profesorii despre Pinocchio – o fetiță sau un băiețel – încercând să afle care sînt problemele și interesele, felul lui de a înțelege viața, pentru a scoate "*ceea ce este mai bun dintr-un copil și de la cei care-i sînt în preajmă*". Soluțiile sugerate întru evitarea unor greșeli în formarea copilului sînt pătunse de gîndul că "*noi, educatorii, ajutînd vom fi ajutați, educînd vom fi educați, crescîndu-i pe alții vom crește și noi*".



Cinquain

Clustering

Stiluri de instruire

Prezentul conține în el mai mult viitor decât trecut.

Șerban Cioculescu



EX CATHEDRA



Sergiu PAVLINCENCU

Argument. În ultimele decenii se vorbește tot mai mult de postmodernism în cultura artistică universală, termenul fiind utilizat cu cele mai diferite accepții. S-au făcut mai multe încercări de definire și interpretare a fenomenului și a conceptului de postmodernism, dar deocamdată nu există o părere unanimă asupra acestei probleme. S-a creat o întreagă teorie a lui, bibliografia lucrărilor dedicate postmodernismului fiind, practic, inaccesibilă, îndeosebi în condițiile noastre. Cariera termenului este, într-adevăr, spectaculoasă. Cunoscut la noi doar în unele cercuri ale elitei intelectuale, postmodernismul înregistrează, de fapt, o scădere a efectului său de noutate, în timp ce pentru cei mai mulți, inclusiv din sfera învățământului preuniversitar și chiar universitar (profesori și discipoli), el rămîne a fi un fenomen necunoscut, straniu, neînțeles. Ideologia postmodernistă nu este receptată întotdeauna adecvat, scrisul postmodernist derutează, limbajul lui adesea pare confuz, gusturile estetice ale acestuia pe unii îi șochează și îi irită etc. Există mulți adepți și promotori fideli ai postmodernismului, dar există și nu mai puțini critici și adversari. Iar aceasta rezultă, în opinia noastră, din necunoașterea, cît de cît obiectivă, a fenomenului, care este ceva firesc în evoluția culturii universale din ultima jumătate de secol. Cercetările întreprinse pînă în prezent permit

Univers postmodernist

o conturare, cel puțin, a unor trăsături distinctive ale literaturii și artei postmoderniste. Nu a tuturor, desigur, și nici o prezentare exhaustivă a acestora. Tocmai de aceea inaugurăm aceasta călătorie prin universul postmodernismului cu ajutorul unui ghid postmodernist, care va include o încercare de sistematizare și de explicare a unor termeni cunoscuți sau mai puțin cunoscuți și vehiculați în literatura de specialitate cu raportare la fenomenul dat. E vorba nu numai de termeni literari noi, ci și de foarte mulți alții arhicunoscuți, dar care în literatura postmodernistă sau cu referire la ea capătă semnificații și sensuri noi, necunoscute pînă acum. Vom încerca să prezentăm acești termeni în ordine alfabetică, de la A la Z, ca într-un dicționar, dar nu înainte de a ne pronunța asupra unor aspecte specifice ale fenomenului postmodernismului în general. Considerațiile ce urmează nu pretind a fi un adevăr în ultimă instanță, unele reflectînd doar punctul de vedere al autorului. Pot exista, de fapt, există și alte puncte de vedere, toate, exact ca și interpretările unui text postmodernist, avînd drepturi egale de existență și doar luarea în considerare a acestora ar putea să ne apropie de înțelegerea fenomenului ce ne interesează.

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

Postmodernitatea este expresia unor profunde

schimbări și mutații în conștiința și subconștientul colectiv ale omenirii, ajunse la disperare, la neîncredere în rezultatele realizării ideilor, doctrinelor, proiectelor emise în secolul al XX-lea. Civilizația umană s-a pomenit în fața unui nou pericol de autodistrugere, avându-se în vedere multitudinea intereselor urmărite de diferite rase, popoare, țări, națiuni, sisteme sociale, politice, religioase etc. Se impune tot mai imperios o reformulare a înseși principiilor unei coexistențe mediate, bazate pe disponibilitatea pentru compromisuri, autocritică și toleranță, pe tendința de împăcare a contradicțiilor și conflictelor în numele salvării omenirii și a civilizației umane. Privirile se îndreaptă spre întreaga experiență istorică a omenirii, care este supusă unei operații de reconsiderare și de reinterpretare în scopul descoperirii unor valori unificatoare, dar fără a fi subordonate sau determinate doar de o singură filozofie, ideologie sau religie și care ar stimula dialogul, transparența, diversitatea. Are loc, prin urmare, o schimbare de paradigmă. Monismul epocilor anterioare este substituit în epoca postmodernă de pluralism, acesta materializându-se în toate domeniile vieții și activității umane: economie, politică, filozofie, cultură etc. Toate poartă pecetea postmodernității. De aici și conceptele de postistorie, postmetafizică, postraționalism, postempirism, postumanism, poststructuralism și, nu în cele din urmă, cel de postmodernism.

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

Nu există definiții general acceptate ale postmodernismului, termenul fiind utilizat în cele mai diverse sensuri. Și nu e nimic straniu în această situație, deoarece e vorba de un termen nou ale cărui semnificații vor continua să se precizeze pe măsură ce se va limpezi și esența fenomenelor artistice vizate. Până în prezent am putea spune ca termenul "postmodernism" se folosește pentru a denumi:

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

Dar nu numai atât. În estetică și în critica și istoria literară alături de "postmodernism" se utilizează uneori, ca termeni-sinonimi care îl dublează, și următorii: "poststructuralism", "postavangardism", "transavangardism", "deconstructivism", deși între toți acești termeni există deosebiri esențiale. Utilizarea lor în sens de "postmodernism" nu este recomandabilă și vorbește, mai curînd, despre faptul că termenul încă nu s-a consolidat definitiv în sfera sa de

întrebuintare. Nu e lipsită de interes nici cariera acestuia. Cuvîntul "postmodernism" provine de la "postmodern". Mai sus am atenționat asupra delimitării termenilor în cauză, de aceea trebuie luat în considerare și acest aspect în odiseea termenului, care inițial a fost folosit în varianta de "postmodern" și doar mai târziu în cea de "postmodernism". Nu e cazul să arătăm aici cine și cînd a utilizat pentru prima oară termenul "postmodern" sau "postmodernism" și cu ce sens. Datele uneori nu coincid, contrazicîndu-se de la un autor la altul. Important este să subliniem că în sensul în care ne interesează fenomenul postmodernismului, termenul respectiv desemnează noile tendințe din arta și literatura universală, dar și din gîndirea umanistică ale ultimelor patru-cinci decenii în legătură cu criza modernismului și apariția unor discipline noi ca: antropologia filozofică, semiotica culturii, cibernetica, teoriile informației și ale comunicării etc. Ca și toate celelalte curente literare sau artistice, postmodernismul are și el baza sa filozofică. Aceasta o alcătuiesc concepțiile elaborate în cadrul poststructuralismului care poate fi considerat în acest sens un fel de leagăn al posmodernismului.

Impactul educațional al postmodernității.

Intregul nostru sistem de educație și învățămînt, ieșit din totalitarism cu monismul său exclusivist, își reconsideră în prezent scopurile, principiile, strategiile, care nu sînt, nici nu pot fi întru totul noi, dar altfel sînt orientate. Se stimulează libertatea de gîndire, spiritul critic și autocritic, toleranța reciprocă, respectul față de părerea și poziția celui alt. Nu se mai învață și nu se mai promovează doar un singur punct de vedere, doar un singur adevăr, nu se mai axează totul doar pe o singură ideologie. Aplicînd și stimulînd pluralitatea de idei, poziții, atitudini, se va modela altfel decît pînă acum personalitatea discipolilor și un alt tip de personalitate. Altele devin și relațiile profesor-elev.

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

Un fenomen de tranziție este și postmodernismul în arte și în literatură. Impactul educațional al acestuia rezultă din însăși esența sa ca manifestare concretă a postmodernității cu toate caracteristicile menționate. Efectele educaționale ale postmodernismului vizează atît formarea personalității elevului, cît și cultura sa estetică în procesul studierii literaturii și artelor. Putem vorbi despre un postmodernism concret-istoric în literatura contemporană, dar putem vorbi și despre un postmodernism transistoric, detectabil în literatura precedentă, îndeosebi în perioadele de trecere de la un curent la altul.

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

Să crezi ca un demiurg, să poruncești ca un rege, să muncești ca un sclav!

C. Brâncuși

BRÂNCUȘI 2001

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

ION VLASIU

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

DAN GRIGORESCU

- Brâncuși înseamnă logică a eternei frumuseți.

MARIANNE MOORE



C. Brâncuși
1876 - 1957

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



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

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

Obiective:

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

Sugestii pentru tipuri de materiale:

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

Criterii de apreciere a materialelor:

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

Exemple de teme:

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

La concurs pot participa persoane individuale și grupuri de autori.

Materialele vor fi prezentate pînă la data de 20 a fiecărei luni, în variantă electronică sau scrise lizibil de mîna, pe adresa:

Centrul Educațional Pro Didactica, str. Armenească 13, Chișinău, MD 2012, pentru concursul "Materiale didactice suport"

Data limită de prezentare a materialelor: 30 octombrie 2001.

Coordonator de program: **Viorela Goras - Postică**

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

*"Dezvoltarea Gîndirii Critice în Demersul Didactic
Universitar"*

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

Se anunță un concurs pentru selectarea grupurilor de două persoane, formate dintr-un profesor universitar și unul din învățămîntul general, pentru fiecare din următoarele discipline:

- Limba și literatura română;
- Limbi și literaturi străine;
- Istorie;
- Geografie;
- Biologie;
- Matematici;
- Fizică;
- Chimie;
- Drept;
- Economie etc.

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

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

Data limită de prezentare a documentelor este 15 martie 2001.

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

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

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

Cursurile sînt concepute pentru diferite categorii profesionale:

- Învățători;
- Profesori de gimnaziu și liceu;
- Profesori de colegiu;
- Profesori universitari;
- Manageri din diverse instituții educaționale;
- Inspectori, metodiști, colaboratori ai D.G.ITS.

Taxa pentru cursuri constituie 100 lei de persoană, ceea ce presupune 33% din costul real. În această sumă nu sînt incluse cheltuielile pentru masă.

Obiectivele și perioada desfășurării cursurilor vor fi stabilite de Dvs. Cursurile sînt organizate pentru cel puțin 8 persoane.

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

Persoane de contact:
Nicolae Crețu
Coordonator Program
ncretu@prodidactica.org

Lilia Stăneș
Coordonator Relații cu Publicul
lstanes@prodidactica.org



Iulian CIOCAN

Sînt cel puțin patru decenii de cînd în Occident au început să apară studii consacrate societății postmoderne, cvasicunoscute încă la noi. Interesant este faptul că și mulți dintre occidentali nu percep bine “mecanismul” societății în care trăiesc. Aceasta poate și din motiv că, în timp ce lumea își lărgește neconținut limitele, puterea omului de a cuprinde rămîne biologic limitată.

Pentru foarte mulți sociologi, economiști, istorici și filozofi (**Daniel Bell, Jürgen Habermas, Alvin Toffler** ș.a.) postmodernitatea înseamnă o societate *postindustrială*, adică o societate cu tehnologii extrafine și supersofisticate, cu o avansată industrie de prestare a serviciilor, în care oamenii de știință/savanții dețin un rol important, influențînd deciziile politicienilor. Industria grea este eclipsată de tehnologiile noi, a căror dezvoltare furtunoasă se datorește activității prodigioase a instituțiilor științifice. Computerul devine un atribut indispensabil al vieții cotidiene: “*The computer as substitute consciousness, or as extension of consciousness?*” (Ihab Hassan). Apariția unor noi mijloace de informare desăvîrșește descentralizarea procesului economic. Încă în 1944, Friedrich Hayek, unul dintre părinții pluralismului economic, scria că descentralizarea devine imperativă numai atunci cînd factorii care trebuie luați în considerare sînt atît de numeroși, încît este imposibil să capeți o privire sinoptică asupra lor. Mai mulți sociologi vorbesc despre o *societate tradițională*, în care cele mai importante instituții sînt armata și biserica, o *societate industrială* – corporațiile financiare și industriale și o *societate postindustrială* – universitățile. Postmodernitatea este și epoca ce dezavuează determinismul tehnologic. Societatea se consideră a fi un sistem complex de elemente interdependente: tehnica, structura socială, politica, valorile morale etc. Contradicțiile și conflictele se mută din zona relațiilor de clasă/sociale în zona interacțiunii dintre sectoarele industrial și postindustrial ale societății, economiei și culturii. Pe de altă parte, mulți indivizi nu se pot adapta unei lumi transformate de dezvoltarea tehnologiilor, ei suferind de *tehnofobie*. **J.Galbrate**, în cartea sa *Noua socie-*

Cîteva idei despre postmodernitate

tate industrială, susține că în societatea postmodernă puterea politică aparține *tehnocrației*, adică unor specialiști în tehnică fără de care funcționarii de stat nu se încumetă să ia decizii. În consecință, societatea e dirijată nu de anumite clase ce urmăresc doar satisfacerea propriilor interese, ci de niște oameni de știință care vor binele întregii societăți. În opinia lui **Alvin Toffler**, există o legătură între evoluția tehnicii și modul de viață al oamenilor. Tehnica determină tipul societății și al culturii. Societatea industrială se caracterizează prin centralizare, gigantism și uniformitate, ceea ce generează asupra oamenilor și degradarea ecologiei. În societatea postmodernă tehnologiile noi abolesc paradigma de dominație asupra naturii și “intellectualizează” procesul economic. Filozoful german **Jürgen Habermas** constată că în postmodernitate crizele sînt declanșate și aplanate de/în sfera administrativă, nu de/în cea economică; ele au un caracter sociocultural. O carte de referință despre postmodernitate este și volumul *One-dimensional Man* (1964) al sociologului german **Herbert Marcuse** care afirmă că în societatea postmodernă mulți indivizi se lasă manipulați doar pentru că sînt proșteri și ei unica lor preocupare este cum să-și irosească banii agonisiți. Asemenea oameni nu sînt interesați de “political zone”, ei și-au pierdut aproape complet atitudinea critică față de instituțiile statului. În societatea contemporană occidentală acești indivizi, fixați pe o singură dimensiune a existenței, sînt majoritari. Iată de ce masele nu mai pot genera inițiative revoluționare, acestea fiind preluate de outsiders: șomeri, studenți, minorități naționale etc. Omul postmodern este apolitic și pentru filozoful francez **Jean Baudrillard**: “*Masele (sau omul) știu profund că nu mai au nevoie să se pronunțe asupra lor însele și asupra lumii; că nu mai au de vrut, că nu mai au de știut, că nu mai au de dorit. Cea mai profundă dorință este, probabil, aceea de a-și arunca propria dorință în circa altuia. Masa știe că nu poate să facă nimic, și ea nu are chefsă poată.*” Pentru Baudrillard lumea postmodernă este o lume a simulacului și a nesiguranței, mass-media contribuind din plin la proliferarea acestora. “*Ecranul pe care-și țese mass-media în jurul nostru informația este unul de totală incertitudine. Și încă o incertitudine cu totul nouă – căci ea nu mai este una care să rezulte din lipsa informației, ci din informația însăși și din excesul de informație. Contrar incertitudinii tradiționale, care se putea oricînd rezolva, aceasta este, așadar, ireparabilă și nu va fi nicicînd risipită*”. Ideea este susținută și de americanul **Ihab Hassan** “*Increasingly, Illusionism takes its place, not*

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

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

Pentru **Gianni Vattimo** postmodernitatea este o epocă de recapitulare recuperatoare, o vîrstă crepusculară a modernității, nu un moment auroral absolut, cum afirmă unii. Ideea tradițională de evoluție istorică este abandonată. Survine criza istoriei uniliniare și a

ideii de progres promovată de ea. Ca și **Pfaff**, filozoful italian combate viziunea asupra istoricității ca un proces de emancipare progresiv. Comunicarea de masă distruge perspectivele centralizate, autoritare, *metanarațiunile*, cum le numește **Jean-François Lyotard**. Vorbind de sfîrșitul modernității, **Vattimo** specifică următoarele: *“Nu înseamnă că nu mai au loc evenimente, ci că evenimentul nu mai e considerat ca avînd loc pe o linie unitară a istoriei gîndite ca progres unic: nu există o istorie unitară și deci nu există ceva cum ar fi progresul; deci nu mai există modernitatea. Postmodernitatea este epoca unei gîndiri nu atît a fragmentării, cît a pluralității; chiar trecerea de la unitate la pluralitate e o formă de slăbire. Gîndirea slabă acceptă elementele postmodernității: sfîrșitul metafizicii, sfîrșitul viziunii unitare. Aceste sfîrșituri nu sînt niște decese după care să ții doliu, ci sînt eliberări. Multiplicarea interpretărilor nu înseamnă că “nu mai există religie”, ci e o eliberare a unei pluralități de forme de viață între care putem să alegem sau pe care le putem face să conviețuiască, cum de fapt se întîmplă”.*

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

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



Vlad PĂSLARU

Concepția estetică a lui Ștefan Lupașcu și principiul priorității receptorului

Creator al unei dialectici polivalente, concepută pe interacțiunea celor trei materii – a **fizicului** “în care primează identitatea”, a **fiziologicului** “în care primează eterogenitatea” și a **psihismului** “în care tensiunea este de echilibru” (1, p.9), psihismul reprezentând însăși cunoașterea cunoașterii și conștiința conștiinței, filozofia lui Șt.Lupașcu oferă noi repere epistemologice pentru reconceptualizarea esențială a educației, în general, și a educației literar-artistice, în special. Mecanismele de interacțiune ale celor trei materii care reprezintă și cele mai importante aspecte ale concepției estetice a filozofului sînt examinate de Șt.Lupașcu în capitolele *Cele trei materii, Sistemul psihic sau cea de-a treia materie propriu-zisă, Logica artei sau experiența estetică, Procesul morții și al renașterii ca temei al cunoașterii, Percepție și pictură figurativă, Activitate ontologică și substanță estetică*, incluse în volumul *Logica dinamică a contradictoriului* (1982).

Cea mai importantă teză a lui Șt. Lupașcu, care poate fi acceptată în calitate de reper pentru reconceptualizarea educației, este cea privitoare la *gîndire, adevăr și ființă*.

Gîndirea nu mai este tratată doar ca descoperitoare a legilor, adică a determinațiilor fizicului, ci și ca adevăritoare a **devenirii**.

Prin urmare, **adevărul** nu este doar concordanța cunoașterii cu realitatea obiectivă, ci și, mai ales, **valoarea** cea mai importantă a activității, a existenței și a creației umane. Cu alte cuvinte, **adevărul** nu este doar ceea ce există *a priori* și în afara subiectului cunoscător; **adevărul** reprezintă **devenirea** subiectului cunoscător, a ființei umane. Or, **adevărul devine adevăr**, fiind creat de ființa umană ca adevăr.

Ființa umană, se poate deduce din lucrările lui Șt.Lupașcu, nu numai realizează o gîndire determinativă sau una creatoare, dezvoltînd adevărul lucrurilor, ci ea însăși **este creatoarea adevărului**, producîndu-se astfel și pe sine ca ființă.

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

În contextul conceptualizării educației, filozofia lui Șt.Lupașcu presupune un dezacord de principiu cu acel fel de educație care este construită esențial pe cunoașterea, fie și apropiată, a realității obiective, a adevărului de dincolo de ființa celui educat. Scopul unei astfel de educații a fost (și mai este!) conformarea, fără drept de apel, a universului întîm al celui educat, a interiorului său la universul din afara sa, la lumea exterioară ființei.

Șt. Lupașcu sugerează (după I.Kant), operînd dezvoltări originale într-un domeniu esențial al logicii, că ființa și adevărul se produc în fizic, dar și în afara lui, **în cunoașterea cunoașterii și în conștiința conștiinței**. O astfel de filozofare îndeamnă la o educație întemeiată pe cunoașterea cunoașterii, pe cunoașterea de sine și pe producerea de sine a celui educat.

Ca filozofie a întregii educații, această teză generează și argumentează **principiul libertății în educație**, care constă în dezvoltarea esenței ființei umane.

În acord cu principiul libertății în educație se produc și **principiile identității** – conștientizării esenței și al **proprietății** – conștientizării valorii proprii, a grupului social, a națiunii și a omenirii.

Sistemul logic al lui Șt.Lupașcu atribuie un loc special **afectivității** pe care se construiește și concepția sa estetică.

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

Astfel rezolvă filozoful “*una din cele trei distincții obsesive pentru istoria gîndirii [...] – deosebirea subiect-obiect, care iese din îngustimea*

ei, *subiectivitatea revenind nu doar "conștiinței", ci oricărui dinamism activ*" (1, p.14-15). Remarca lui C.Noica trimite la esența educației în general, căci educația este cunoaștere prin definiție, cunoaștere a interior-exteriorului ființei celui educat, deci educația se produce (trebuie să se producă!) ca **unitate a subiect-obiectului**, nu ca o separare deliberată a acestora. Firește, în planul unor acțiuni educaționale concrete – de exemplu, achiziționarea cunoștințelor despre sistemul solar sau despre sistemul de imagini dintr-o operă literară și receptarea artistică a aceluiași imagini – unitatea subiect-obiect revendică, pentru subiect și pentru obiect, cote diferite de participare la producerea fenomenului cunoașterii. Unitatea subiectului și a obiectului însă nu presupune egalitatea acestora. În general, este îndoielnic să se producă în vreo situație o egalitate absolută a subiectului și obiectului, căci și cunoașterea, și educația sînt esențial marcate de teleologic, de intenționalitatea și modalitatea cu care se integrează în ele subiectul cunoscător /educator/ educat.

Distincția operată de Șt.Lupașcu a raportului subiect-obiect este concordantă "*tărîmului artei*". Iar arta "*ține în mod esențial de psihism*" (2, p.305), psihismul fiind tensiunea de echilibru. Iată de ce **libertatea**, după unitatea subiect-obiect, este considerată o altă caracteristică a imaginii.

Șt. Lupașcu nu face deosebire netă între imagine ca fenomen creat de autor și imagine ca fenomen re-creat de receptor, căci această operație, credem, l-ar îndepărta cumva de subiectul filozofării sale și lasă să se înțeleagă că între cele două feluri de imagine n-ar exista diferențe de esență. Faptul este confirmat de caracteristica pe care i-o acordă, generos, libertății imaginii. Sursele acesteia – fie că este creată de autor, fie că este re-creată de receptor – îndrăznim să adăugăm, se află în omogenitatea energiei celulare ("*energia este aceeași*") și în posibilitățile și efectele sale diferite.

În aspectul examinat, interpretarea dată de Șt.Lupașcu originii libertății imaginii (a artei, a creației și receptării) trebuie recunoscută ca autentică, căci dezvăluie mecanismul fiziologic și psihologic al acesteia, și validă epistemologic și praxiologic, deoarece este congruentă unor concepte și sisteme filozofice, estetice și educaționale de referință, de exemplu: filozofiei kantiene cu privire la originea artei în capacitatea de cunoaștere, de autoreflexie, nu în obiect și reflectare (3); conceptului lui M.Heidegger despre opera de artă ca "*loc unde operează survenirea adevărului*" și despre receptor ca "*păstrător adevăritor*" al operei de artă (4); teoriei hermeneuticii literare și experiențelor estetice a lui H.R.Jauss (5) etc., alături de care se

instalează, cu drepturi depline, principiul priorității receptorului al lui J.Mukařovský (6) și al lui C. Radu (7). Din teoriile, conceptele și principiile indicate a rezultat teoria lecturii a lui P.Cornea (8) și provocarea pentru o teorie a educației literar-artistice (a formării cititorului de literatură) a subsemnatului (9).

Praxiologic, **principiul libertății imaginii artistice** al lui Șt.Lupașcu este confirmat de fiecare receptor de artă, căci fiecare cititor, spectator, auditor este pur și simplu nevoit, provocat, îndemnat să re-creze imaginile create anterior de către autor, recrearea fiind identificatoarea receptării însăși.

Prioritatea receptorului de literatură și artă, ca principiu al artei și al educației artistice, în general, și al celei literar-artistice, în special, este convergent concepției estetice a lui Șt.Lupașcu ca idee ce explică și confirmă natura creației-receptării artistice care, într-o sinteză deloc exhaustivă, este dată de caracteristicile:

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

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

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

Examinat în context educațional, receptorul de literatură și artă este reprezentat de elevul care se formează teleologic (în conformitate cu un sistem de obiective) ca cititor de literatură și ca receptor al operelor de artă. Educația este un proces continuu de **devenire** a ființei umane ca atare. Formarea cititorului de literatură este, de asemenea, un proces continuu de **devenire** a ființei umane în calitate sa de receptor al operelor și fenomenelor literare, prin activitatea de receptare înțelegîndu-se atît percepția propriu-zisă a textului literar, cît și activitățile de interpretare a acestuia, adică hermeneutica textului literar. În procesul acestei activități complexe – de receptare propriu-zisă și de interpretare – opera literară este re-creată de cititor la fiecare lectură, el însuși formîndu-se, ca cititor, într-o nouă calitate. Mecanismele fiziologice și psihologice ale acestei formări, conform lui Șt.Lupașcu, produc fenomenul psihismului, responsabil de echilibrarea continuă a noi și noi con-

tradiției, acestea fiind adevăratele **devenirii** ființei umane, deci și a receptorului de artă/a cititorului de literatură. Astfel se stabilește că **principiul priorității receptorului** nu este unul de ideologie a educației sau de ordinul convenției sociale, conform căruia prioritatea ar fi obținută prin consens social, din exteriorul operei și al receptorului ei, ci **prioritatea receptorului de artă reprezintă calitatea iminentă a operei și a receptorului**, ultimul fiind al doilea subiect creator al operei, care o creează continuu, creîndu-se continuu pe sine.

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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



Em. GALAICU-PĂUN

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

“A scrie un poem, afirmă Durrell, e ca și cum ai încerca să prinzi o șopîrlă fără să-i rupi coada”. Ca unul care a rămas de nenumărate ori cu “coada” în mînă, mărturisesc că a scrie despre poezie este echivalent cu a încerca să recompii, după “coada” abandonată, imaginea șopîrlei, procesul socotindu-se încheiat doar atunci cînd noua șopîrlă, crescută din coada alteia, vechi, la un moment dat o zbughește în tufișuri. Și, pentru a da o culoare locală acestui simbolism “fîrîtor”, citez din *Poetul* lui Grigore Vieru strofa cu pricina: “El e chiar o șopîrlă/ Cu-a sa alcătuiță!/ Să-și lase poate coada,/ Dar nu și-a sa ființă”.

“Coadă”, după mine, înseamnă mai mult decît un atavism, înseamnă **tradiția** (și mă gîndesc în primul rînd la definiția dată de Durrell). Avantajul poetului față de individul biologic este că “să-și lase poate coada” de mai multe ori, de fiecare dată “altoindu”-și ființa pe una nouă (?!), abandonată de altul acum o sută de ani, care la rîndu-i se “altoise” pe una (nouă?!), abandonată de-un al treilea acum un mileniu, care la rîndu-i... ș.a.m.d., toate aceste “altoiri și abandonări” întîmplîndu-se într-un *prezent etern* și confirmîndu-i cititorului pasionat că “întreaga literatură europeană de la Homer și, în cuprinsul ei, întreaga literatură a țării tale au o existență simultană și alcătuiesc o ordine simultană” (T.S.Eliot). În ultimă instanță, “coada” aleasă (provizoriu sau, după un număr oarecare de încercări, definitiv) e doar un semn de apartenență voită la o subspecie anume (la fel cum sufixul “ism” e un indiciu pentru poeticieni că e vorba de un anume curent literar, abia rădăcina cuvîntului – “fudur”, “dada”, “sămănător”, “avangard” etc. – descoperindu-i identitatea); problema e să ți-o “asimilezi” într-o așa măsură încît să devină “contemporană” ființei tale fără a-și pierde “memoria” existenței anterioare. Iarși de la T.S.Eliot citire: “Poeții imaturi imită, cei maturi fură; poeții slabi desfigurează ceea ce iau, iar cei buni îl transformă în ceva mai bun sau cel puțin diferit. Poetul bun își contopește furtul într-un întreg al sentimentului care este unic, total

diferit de acela de unde a fost rupt”. Pericolul unui atare “furt” nu e că ar fi recognoscibil și taxat ca atare – “plagiat” –, ci că s-ar putea transforma, la un moment dat, în... parodie (vezi “cazul” volumului *Levantul*, considerat de poetul Cezar Ivănescu “o piatră tombală a carierei lui Mircea Cărtărescu de plagiator cel mult”, în timp ce eruditul istoric literar Ion Negoîtescu îl caracterizează drept “o parodie pură (...) mimată critic”, adăugînd că “autorul *Levantul*-ui saltă deci uneori peste încercările mai vechilor parodiști autohtoni, un A.Mirea, un Topîrceanu, un Al.O.Teodoreanu, dîndu-ne iluzia creației majore. Ceea ce *Levantul* ar fi fost, dacă parodia ar fi intrat mai adînc decît limba ca atare, dacă autorul i-ar fi dat o consistență structurală, atacînd și genul epopeii în sine”). Revenind la oile, pardon – șopîrlele noastre autohtone, sînt silit să constat că mai întotdeauna “coada” de împrumut (de regulă a vreunui contemporan în vogă de peste Prut, Stănescu, Sorescu, Păunescu, Dinescu ș.a.) l-a stîmjenit pe purtătoru-i (fiind cu cîteva numere mai mare, “coada”, se putea altfel?!), conducîndu-l ea pe el și nu invers, iar într-un caz sau două “coada” s-a văzut separată de purtător grație lamei de ghilotină a cuvîntului “plagiat”. Or, originalitatea începe acolo unde “nu găsim modele imediate, ci mediate de o circumspecție pe care o dă cultura” (Ioan Morar). Odată pronunțat acest înfricoșător – pentru atîția! – cuvînt (“cultură”), toate bîiguielele despre poetul “inspirat” (de daimon sau de muză, în funcție de caz), năuc, frust, posedat, inconștient, naiv, dătător prin gropi și călcător prin străchini, cititor în stele (la noi – de “erou al muncii socialiste”) și necititor în cărți (pentru a nu se lăsa influențat!), cu opinii “personale” (citește – “fanteziste”) despre literatură (proces literar, curente, mari scriitori etc.), aruncător de fulgere cu ochii și mîncător de jeratec cu gura, într-un cuvînt poetul “pohet”, ar trebui să se curme. Sigur, mitul romantic al creației (“El are-un fel de arfă/ Cu strune luminoase/ Din raza dimineții/ Și din străbune oase// Și-o mîngîie-n iubire/ Cu degete ce-i sînger” – recunoașteți *Poetul* lui Grigore Vieru?!) e sublim, dar absolut ineficient. În epoca postmodernă a calculatorului (“un (alt) fel de artă”), opțiunea lui Valéry pentru o operă slabă, dar creată sub control lucid în defavoarea capodoperei pe care-ar produce-o “favorizat de transă”, nu mai șochează pe nimeni. Fiindcă nimeni nu mai face poezii ca găina ouă.

Și atunci cum?

Iată întrebarea! Dacă s-a întâmplat, în literatura română dintre Nistru și Prut, o schimbare la față în ultimii ani, aceasta se datorează în primul rând schimbării radicale a întrebării “Ce?” (definitorie pentru toate generațiile postbelice) în “Cum?” (marota optzeciștilor basarabeni; prima generație “Cum?”-seca-de?), adică “întrebarea pusă lumii (metamorfozându-se) într-o interogare asupra scrisului” (Roland Barthes). Cei care au circulat decenii în șir pe șinele late ale întrebării “Ce?” (șine pe care se deplasa întreaga “literatură sovietică multinațională”) privesc cu suspiciune la cei care circulă pe șinele înguste (“europene”) ale întrebării “Cum?” – trecerea lor de la o metodă la alta e mai dificilă decât trecerea trenului din Ungheni spre Albața. Pentru a fi mai explicit, prezint un portret-robot al poetului lui “Ce?”: acesta scrie tematic, cu subiect, la moment(-ul istoric), didactic-povățuitor, patetic, pe înțelesul cititorului, ușor de clasificat (e victima sigură a alcătuitorilor de manuale școlare și de creștomății tematice), utilizând limbajul ca mijloc de comunicare și nu ca scop în sine (sigur, e nevoie să distingem și aici “marfarele” de elegantele “trenuri de pasageri”), având un punct de destinație precis, extravertit, sculptural (“dintr-o bucată”), frust, rectiliniu, mimetic, evoluționist (“de la plug la cosmodrom”), extensiv, avându-și motivația în afara scrisului propriu-zis. Este de neînlocuit în societățile “colectiviste” pentru a exprima supremația lui “Noi” asupra “eu”-lui. La polul opus (fără a se defini, totuși, în raport cu poetul lui “Ce?”), poetul lui “Cum?” e introvertit, mozaical, decantat, intensiv, ludic, încercând noi și diverse moduri de exprimare, utilizând limbajul ca scop în sine (“Sfânt trup și hrană sieși...”), livresc, mediat de cultură, transnațional, elaborat (marele G.Călinescu numea poezia “formă goală a activității intelectuale”), centripet, incomprehensibil decât în forma limbajului său (parcă pentru a ilustra teza călinesciană – “Ca să se facă înțeleși, poeții se joacă, făcând ca și nebunii, gestul comunicării fără să comunice în fond nimic decât nevoia fundamentală a sufletului uman de a prinde sensul lumii” - poetul clujean Ion Mureșan își intitulează ultimul volum *Poemul care nu poate fi înțeles*) și tocmai de aceea suspect. Sigur că nu există nici un etalon în aur al poetului lui “Ce?” sau al poetului lui “Cum?”, precum și nici reprezentanți pursînge ai primului sau ai celui de-al doilea tip – trăim în epoca aliajelor.

Specificarea de mai sus (“Ce?” – “Cum?”) a fost absolut inevitabilă, ea anticipând cu mai bine de jumătate de secol (da, da, încă în 1937 G.Călinescu a scris în cap.I al *Curs-ului de poezie*: “Urmează deci să aflăm nu *ce este poezia*, ci *cum este poezia*”) polemica din presa chișinăuiană a anilor 1990-’92 – “Artă cu tendință” sau “Artă pentru artă” (de remar-

cat, printre altele, că poeții “angajați”, porniți să democratizeze prin cuvînt societatea, nu erau dispuși să găsească în virtuala societate democratică nici un locușor pentru partizanii “autonomiei esteticului”). Și cititorul, el cu cine-a votat? Retică întrebare, de vreme ce toate generațiile de la noi au fost crescute în orizontul de așteptare al lui “Ce?” (și mă întreb dacă acest orizont n-a fost, într-o perioadă cînd era amenințată însăși ființa națională, unul eminent securizant – astfel pentru noi *Limba noastră* (text paradigmatic pentru întreaga literatură basarabească!) este un poem sacru, un psalm, un “Tatăl nostru”, în timp ce pentru E.Lovinescu nu-i decât “o poezie citabilă”). De cîte perioade a cîte 40 de ani e nevoie pentru ca turma purtată prin pustiu (“pustiu” e un fel de a zice: avem suficient cernoziom și “geografic”, și “spiritual”) și hrănită cu mana “Ce?”-rească să pună la un moment dat mîna pe instrumente și să învețe *cum* se ară și se seamănă?!

Ruptura de nivel care se produce sub ochii noștri (binevoitori sau întorși pe dos) o dată cu apariția *Timp-ului probabil*, *Cioburi-lor*, *Salonul-ui 33*, *Abia tangibilul-ui*, *Personajul-ui în grădina uitată*, *Falsul-ui Dimitrie* ș. a. (lista rămîne deschisă) este una ontologică: poetul nu-și mai propune mîntuirea *eului colectiv* (supradimensionat, fictiv, haotic, dominat de instincte primare, dintre care cel “de turmă” e hotărîtor, schimbător de idoli și adorator de chipuri cioplite), el încearcă recuperarea *eului individual*, biografic, biologic (după un “Ev mediu” al mortificării simțurilor, redescoperirea trupului uman în poezia optzecistă echivalează cu o mică Renaștere italiană), mic. De aceea nu se va mai vorbi în numele lui “Noi mare”, ci doar în numele lui “eu mic”, care suferă, face lecturi, vrea, izbutește, ratează, speră, renunță ș.a.m.d. (=și așa moare damnat). Știind nu doar din cărți că “viața este o formațiune a cărei probabilitate de apariție tinde către zero” (Monod), poezia-mi apare ca o revanșă – pe moment (amintiți-vă de goetheanul “Oprește-te, clipă...”) – a efemerului asupra veșniciei, altfel spus, “o reacție antropocentrică (...) de recuperare a integralității și coerenței ființei umane” (Al.Mușina). Invenția ei echivalează cu invenția penicilinei. De remarcat, în acest sens, definiția Ioanei Em. Petrescu: “*În lipsă de alt termen, voi numi postmodernism modelul cultural care aspiră spre o nouă sinteză, integrînd și depășind criza modernismului, într-o încercare de reabilitare (pe baze dinamice însă) a categoriei individualului*”.

Indiferent de cum a fost botezată (“noul antropocentrism” – Al.Mușina, “psiheism” – Călin Vlasie, “sociografie funcțională” – D.Culcer), *poezia eului mic* sublimează cotidianul din existența banală de zi cu zi, mai mult decât atît, *sublimatul corosiv* obținut poate fi utilizat ca dezinfectant al acestei existențe banale – eu

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

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

Evident, “aștia (...) din actu’ doi” sînt chiar poezii generației ’80, postmodernității noștri de la Porțile Orientului. Prima generație care nu crede că literatura începe cu ea – supremul orgoliu al unui strălucit reprezentant al acesteia este să afirme că literatura sfîrșește cu el (“Căci e ultimul poetic însemnat din vacul cari/ va să vie”, scrie autoreferențial Mircea Cărtărescu, în Cîntul al Șaptelea din *Levantul*). Dar, precum afirmă H.Michaux, “à écrire on s’expose décidément à l’excès”. Se pare că decisiv pentru lirica românească a fost “actu’ ntîi” (perioada interbelică), de vreme ce un Arghezi, un Bacovia (mai puțin Barbu și cu totul sporadic Blaga) sînt mereu aduși în contemporaneitate, dialogul cu ei dînd naștere acelei “poezii post-contemporane” (Carlos Busono) pe care propun s-o numim *poezia de după poezie*. Ea este eminentamente *retroactivă*, altfel spus existența ei ne silește să-i percepem într-o nouă dimensiune pe adevărații noștri “clasici latini” (A-B-B-B), din care a și luat ființă “vulgata” poeziei generației ‘60, care, la rîndu-i, avea să se dezbină în “limbajele neolatine” ale generației ’80. În unele cazuri poetul “retroactiv” nu se mulțumește să-i “influențeze” pe înaintași, el îi... “rescrie” – Mircea

Cărtărescu pe Budai-Deleanu, Eminescu, Arghezi, Bacovia, Blaga, Barbu, Stănescu etc. (vezi poemul *O seară la operă* sau volumul *Levantul*). Nu a întîrziat să apară și suportul teoretic al unei atare aventuri – vezi, de pildă, extraordinarul eseu al regretatei Ioana Em. Petrescu “De la citat la grefa textuală” (“Caiete critice”, nr.2/1990); iar limbajul critic s-a îmbogățit cu termeni de felul “intertextualitate”, “paratextualitate”, “context”, “text în text”, “inginerie textuală” etc. Însuși “textul” – unitate de măsură a generației ’80, teoretizată cu ferovare de Gheorghe Iova, capul incontestabil al textualiștilor români, încă prin anii ’70 (ce ghinion că volumul său, *Texteiova*, vede lumina tiparului abia în 1992!) – devine asemeni *păpușii rusești*, a cărei originalitate constă în suma de calapoduri aranjate/organizate într-o anumită structură sau, “traducînd” în limbaj critic: “Toate acestea sînt prinse în obiectiv (...) într-o coerență care aparține unui subiect fidel realității exterioare și deopotrivă fidel sieși, realității interioare” (Simona Popescu). Nu “polifonia stilistică”, “citatul”, “interpolarea”, “intertextualitatea”, “aluzia culturală”, “textul în text”, “eclecticismul tematic și cultural” etc. individualizează *poezia de după poezie* (Philippide, Barbu, Blaga nu sînt livrești pînă-n măduva oaselor?!), ci metamorfozarea “transplantului” într-un organ propriu textului tău. Și, Doamne! cît de eficientă s-a dovedit a fi poezia din “actu’ ntîi” în calitatea ei de vaccin împotriva “literaturii”!!! Aceasta a devenit pur și simplu nu a doua natură, ci prima a poetului “retroactiv” (în căutarea formulei din titlul articolului dat propuneam, în septembrie 1990, termenul de *poezia firescului livresc*). Pentru ca “trecutul (să nu) miroase urît inclusiv sau mai ales în literatură” (Gh.Crăciun), el trebuie actualizat, rescris (de la același Gh.Crăciun citire: “nu se poate scrie literatură decît *cu și prin* literatură, pornind de la literatură și întorcîndu-te la ea”), asumat critic (vezi ciclul “Ediția critică” din *Ruleta rusească* de Ion Stratan; nu-mi pot refuza plăcerea de a recita o mostră: “Pe bănci de lemn, în scunda tavernă mohorîtă/ Unde pătrunde ziua printre ferești murdare// Stăteam cu Florin și Traian. Poeți în devenire/ Cu silă de bătută, cu silă de femei, cu silă/ de socialism”).

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

trismul nemărginit”, retorica *beat*, “psiheismul” etc. – nu i-a costat nimic pe autorii acesteia. Dimpotrivă! Pentru nivelul general foarte înalt al poeziei scrise de generația ’80, de pe ambele maluri ale Prutului, s-a plătit cu... capodoperele individuale nescrise (șaize-ciștii basarabeni pot oricând ridica pe scut poemul *Făptura mamei* de Grigore Vieru, mă întreb ce i-am putea contrapune noi, postmoderniștii de la Porțile Orientului? Ironia sorții face, totuși, ca un respectabil critic tradiționalist român să nu ezite a numi “capodopere” câteva texte din *Portret de grup...*), relația poetului cu capodopera fiind cea a lui Miron cu Frumoasa fără corp: “Vecinic tinde a lui mână/ După imaginea-i divină/ Vrea s-o strângă, s-o omoare,/ Dar deși de nuri e plină/ Totuși umbră-i ca din soare” (poate totuși e nevoie ca și Miron să ajungă “fără corp” pentru ca – din perspectiva timpului – generațiile viitoare să constate întrepătrunderea, “mariajul” acestor doi). De altfel, nu-i exclus ca ele, capodoperele, să fi fost retrase din circuitul literar – pentru timpuri mai bune – la fel cum a fost retras din limbajul criticilor “de întâmpinare” noțiunea de “geniu”, cu toate derivatele-i posibile (punctul de ruptură e, după mine, în răspunsul dat de Valéry unui tînăr venit să-i ceară părerea despre compunerile sale versificate: “Dle, nu ai pic de talent; poate că ai geniu, dar la așa ceva nu mă pricep”. Rămîne, însă, *literatura* propriuzisă (“Capodopera a murit, trăiască literatura!”), acum palpabilă și – pentru cei care știu să beneficieze de avantajele societății postindustriale – familiară ca un obiect de uz casnic din ultima generație. Totul e să știi cum s-o pornești (reacții de tipul “strugurii sînt verzi!” n-au întârziat să apară; din păcate, le multiplică chiar organul de presă al Uniunii Scriitorilor din Republica Moldova: “Am lecturat cu atenție, de nenumărate ori, “versificări” de acest soi și m-au mirat de fiecare dată maniera de exercițiu și lipsa totală de

emotivitate ale acestor scriituri. Găsești în “versurile” lor tot felul de elucubrații verbale, expresii alambicate, sofisticări inutile și o lipsă totală a inefabilului fior pe care ți-l provoacă lectura poeziei de valoare. (...) Bine e că intelectualii noștri, dar și reprezentanții altor pături sociale, în majoritatea lor, rămîn străini față de fenomenul postmodernist”, “LA”, nr.14/1997), iar în timpul funcționării să nu-i ceri lucruri pentru care nu e programată. Fiindcă o carte de literatură – nu-i așa? – se “programează” pentru un anume cititor cu anumite lecturi. De cele mai multe ori codul e cifrat în titlu: *Critica irațiunii pure* sau *Personajul din poezie*, alteori în subtitlu: *Gesturi (Trilogia nimitului)*. Or, abia acum acest “hypocrite lecteur” devine cu adevărat “mon semblable, mon frère”.

* * *

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

Propriul succes poate fi asigurat doar ajutându-i pe alții să se dezvolte.

Harvey S. Firestone



DOCENDO DISCIMUS



Lidia BEZNITCHI

Forme de instruire la matematică

(lucrul în grup)

“Împreună, indivizii generează și discută idei, ajungând la o gândire care depășește posibilitatea unui singur individ”.

/Costa/

Curriculumul școlar de matematică reprezintă instrumentul didactic principal ce descrie condițiile și criteriile învățării active, orientate spre aplicarea strategiilor participative care înseamnă un învățământ pentru fiecare; acesta realizează adaptarea condițiilor la preocupările, interesele și aptitudinile fiecărui elev. Învățarea formativă urmărește înzestrarea elevului cu un arsenal de capacități necesare pentru a însuși matematica:

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

Metodele didactice țin de latura executorie a activității de învățare și au un caracter instrumental, reprezentând modalitatea practică de informare, interpretare și acțiune.

Implementarea metodelor de învățare prin colaborare creează un mediu propice gândirii. Psihologul rus L. Vîgotski a demonstrat că dezvoltarea intelectuală ține atât de produsul proceselor interne, cât și de cel al unor activități externe, sociale, iar gândirea la nivel superior apare din relațiile și dialogul dintre oameni.

O formă eficientă de asigurare a învățării interactive, ce le cultivă elevilor capacități de conlucrare și comunicare, este lucrul în grup. Învățarea prin colaborare presupune următoarele: fiecare membru al grupului participă activ, contribuind în mod operativ la realizarea unei acțiuni efectuate în comun și finisate cu un rezultat. În funcție de obiectivul urmărit de tehnicile aplicate, elevii pot fi repartizați în echipe a câte doi, trei sau chiar cincisprezece membri, grupurile fiind fixe sau mobile.

Pentru eficientizarea lucrului în echipă, se recomandă:



Roman COPĂCEANU

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

Cea mai eficientă activitate în grup este considerată instruirea reciprocă.

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

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

Tabelul 1.

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

Tabelul 2.

<p>==== Funcția $f: E \rightarrow F$ este injectivă, dacă se verifică una dintre proprietățile:</p> <ul style="list-style-type: none"> * dacă $x_1, x_2 \in E$, astfel încât $f(x_1) = f(x_2)$, rezultă $x_1 = x_2$; * pentru $\forall y \in F$, ecuația $y = f(x)$ are cel mult o soluție în E; * orice paralelă la axa OX intersectează graficul funcției în cel mult un punct ¹⁾; * f este strict monotonă ¹⁾.
<p>==== Funcția $f: E \rightarrow F$ nu este injectivă, dacă se verifică una dintre proprietățile:</p> <ul style="list-style-type: none"> * există $x_1, x_2 \in E$, astfel încât $x_1 \neq x_2$ și $f(x_1) = f(x_2)$; * există $y \in F$, astfel încât ecuația $y = f(x)$ are cel puțin două soluții diferite în E; * există o paralelă la axa OX care intersectează graficul funcției în cel puțin două puncte ¹⁾.
<p>==== Funcția $f: E \rightarrow F$ este surjectivă, dacă se verifică una dintre proprietățile:</p> <ul style="list-style-type: none"> * pentru $\forall y \in F$, ecuația $y = f(x)$ are cel puțin o soluție în E; * are loc egalitatea de mulțimi $f(E) = F$; * orice paralelă la axa OX, de ecuația $y = b$, cu $b \in F$, intersectează graficul funcției în cel puțin un punct ¹⁾*
<p>==== Funcția $f: E \rightarrow F$ nu este surjectivă, dacă se verifică una dintre proprietățile:</p> <ul style="list-style-type: none"> * există $y \in F$, astfel încât ecuația $y = f(x)$ nu are soluție în E; * există o paralelă la axa OX, de ecuația $y = b$, cu $b \in F$, care nu intersectează graficul funcției în nici un punct ¹⁾.
<p>==== Funcția $f: E \rightarrow F$ este bijectivă, dacă se verifică una dintre proprietățile:</p> <ul style="list-style-type: none"> * funcția f este injectivă și surjectivă; * pentru $\forall y \in F$, ecuația $y = f(x)$ are soluție unică în E; * orice paralelă la axa OX, de ecuația $y = b$, cu $b \in F$, intersectează graficul funcției într-un singur punct ¹⁾.
<p>==== Funcția $f: E \rightarrow F$ este inversabilă, dacă și numai dacă ea este bijectivă.</p> <p>Algoritmul:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Determinăm bijectivitatea funcției $f: E \rightarrow F$; 2. Exprimăm $x \in E$ prin $y \in F$, obținând expresia analitică pentru funcția $g: F \rightarrow E$, $x = g(y)$; 3. În formula căpătată se face schimbul de variabile x prin y obținând: $y = g(x) = f^{-1}(x)$ definită pe F cu valori în E.

* 1) numai pentru funcții numerice, cu $E \hat{=} \mathbb{R}$ și $F \hat{=} \mathbb{R}$

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

- funcția injectivă și criteriile de determinare a injectivității unei funcții date;
- funcția surjectivă și criteriile de determinare a surjectivității unei funcții date;
- funcția bijectivă și criteriile de determinare a bijectivității unei funcții date;
- funcția inversabilă și algoritmul de determinare a funcției inverse a unei funcții inversabile.

Lucrul în grup constituie o nouă relație dintre profesor și elevi, care constă în:

- re poziționarea rolului și statutului elevului în procesul de predare-învățare;
- redimensionarea funcțiilor și statutului profesorului.

Astfel, în cadrul lecțiilor tradiționale, profesorul trece din categoria furnizorului de idei în cea de organizator, moderator și facilitator al activității de învățare a elevilor.

Acțiunile lui sînt orientate spre:

- enunțarea obiectivelor;
- formarea grupurilor;
- repartizarea sarcinilor;
- monitorizarea activității;
- participarea la munca efectuată în grup, fără a-și impune părerea;
- evaluarea rezultatelor activității în grup.

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

Tabelul dat servește drept suport teoretic pentru activitățile practice de tipul:

1. Arătați că funcția $f : R \setminus \{1\} \rightarrow R \setminus \{1\}$,

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

2. Arătați că funcția $f : R \rightarrow R$,

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

3. Arătați că funcția $f : R \rightarrow R$,

$$f(x) = x \times |x| \text{ este surjectivă}$$

4. Arătați că funcția $f : R \rightarrow R$,

$$f(x) = x^2 + x + 1 \text{ nu este surjectivă}$$

5. Utilizînd procedeul grafic, stabiliți dacă următoarea funcție este injectivă sau surjectivă:

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

6. Arătați bijectivitatea funcției,

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

Determinați funcția inversă ei.

Timp de realizare: 35 min.

Rezultatele vor fi inscripționate pe planșe, expuse ulterior pe tablă (fiecare grup îndeplinește aceeași sarcină).

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

Practica didactică a demonstrat că activității în grup îi este caracteristică, în mod deosebit, colaborarea nemijlocită dintre elevi, aceștia devenind subiecți activi ai procesului de autoinstruire, ceea ce schimbă radical în viziunea lor esența și importanța activității de învățare.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Dicționar de termeni pedagogici*, E.D.P., București, 1998.
2. *Matematica și științe. Ghiduri metodologice*, Grupul Editorial Litera, Chișinău, 2000.
3. *Ghid metodologic de implementare pentru învățămîntul liceal. Științe exacte. Matematica. Fizica. Informatica*, C.E. PRO DIDACTICA, Chișinău, 2000.
4. *Dicționar Enciclopedic Ilustrat*, Editura Cartier, Chișinău, 1999.
5. *Директор школы*, № 6, 1998.
6. *Директор школы*, №4, 1999.

Stiluri de instruire



Nicolae CREȚU

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

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

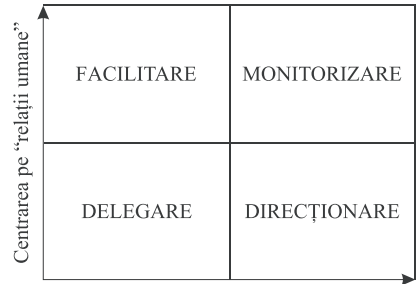
Modelul Leadership-ului situațional conceput de P.Hersey și

K.Blanchard descrie cu lux de amănunte și în profunzime procesul de conducere, în multe privințe similar celui de predare/învățare [1].

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

- centrarea pe realizarea sarcinilor, pe competențele și performanțele elevilor;
- centrarea pe “relațiile umane”, pe motivația și “angajamentul” elevilor [3].

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



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

Delegare	Facilitare	Monitorizare	Direcționare
Grad înalt de libertate		Grad mic de libertate	

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

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

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

DELEGARE	FACILITARE	MONITORIZARE	DIRECȚIONARE
<p><i>Profesorul:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Deleagă realizarea sarcinilor și soluționarea problemelor ➢ Monitorizează procesul de trecere de la o etapă la alta ➢ Este la dispoziția elevilor ➢ Oferă informații și resurse necesare pentru realizarea sarcinilor 	<p><i>Profesorul:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Facilitează activitățile, realizează lucrul complementar ➢ Încurajează participarea elevilor ➢ Ascultă activ opiniile ➢ Susține asumarea de riscuri ➢ Sprijină elevii în luarea deciziilor ➢ Facilitează realizarea comunicării multidirecționale în clasă 	<p><i>Profesorul:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Comunică predominant bidirecțional ➢ Prezintă subiectele foarte detaliat și explică de ce este nevoie de ele ➢ Ia decizii, consultînd în prealabil elevii ➢ Explică elevilor rolurile ➢ Folosește orice ocazie pentru a explica, a clarifica sau a convinge 	<p><i>Profesorul:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Prezintă foarte detaliat subiectele ➢ Definește exact rolul fiecărui elev ➢ Comunică predominant unidirecțional ➢ Ia toate deciziile ➢ Evaluează frecvent și riguros ➢ Dă instrucțiuni clare, simple și concrete

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

<i>Stilul de delegare</i> este adecvat elevilor care au abilitățile necesare, dorința și convingerea de a realiza obiectivele propuse.	<i>Stilul de facilitare</i> este adecvat elevilor cu abilități necesare, dar care nu au dorință sau încredere în forțele proprii.	<i>Stilul de monitorizare</i> este adecvat elevilor care exprimă dorință sau încredere privitor la realizarea sarcinii, dar nu posedă abilitățile necesare.	<i>Stilul de direcționare</i> este adecvat elevilor care nu au abilități și dorință sau încredere pentru a realiza obiectivele propuse.
Indicatori	Indicatori	Indicatori	Indicatori
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comunică progresul realizat ➤ Lucrează individual ➤ Au rezultate foarte bune ➤ Comunică profesorului realizările și problemele lor ➤ Iau decizii corecte ➤ Sînt orientați spre rezultat ➤ Sînt conștienți de nivelul cunoștințelor și abilităților pe care le posedă 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Au demonstrat că posedă cunoștințe și abilități suficiente pentru a realiza astfel de sarcini ➤ Ezită spre sfîrșitul realizării sarcinii sau la efectuarea următorului pas ➤ Par a fi speriați, confuzi ➤ Nu doresc să realizeze sarcinile în mod independent ➤ Solicită frecvent feedback 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sînt anxioși sau entuziasmați ➤ Sînt interesați și receptivi ➤ Demonstrează abilități medii ➤ Sînt atenți ➤ Sarcina este nouă pentru ei și nu au suficientă experiență 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nu realizează sarcinile la un nivel acceptabil ➤ Sarcina îi intimidează ➤ Nu le sînt clare instrucțiunile ➤ Nu realizează sarcinile pînă la sfîrșit ➤ Evită sarcinile

Astfel, procesul de predare devine un sistem complex de acțiuni și comportamente.

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

Profesorul tinde să realizeze un obiectiv prin utilizarea stilului de direcționare sau de monitorizare și, de obicei, întîmpină dificultăți atunci cînd e nevoie doar să sprijine elevul ori să-i delege acestuia realizarea sarcinii menționate în obiectiv.

Utilizarea stilului de delegare servește drept indicator fundamental în realizarea obiectivelor. Procesul de transferare a responsabilității pentru învățare de la profesor la elev are ca rezultat dezvoltarea abilităților de autoinstruire și educarea responsabilității pentru propria învățare – obiective de importanță majoră în procesul de instruire.

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

Apreciați pe scara de 4 puncte (1 - foarte puțin, 2 – puțin, 3 – suficient, 4 – foarte bine) cele 5 dimensiuni ale competenței și 5 dimensiuni ale motivației elevului care urmează să îndeplinească sarcina.

Competență

1. Posedă cunoștințele necesare pentru realizarea sarcinii 1 2 3 4
2. Are experiență în realizarea unor sarcini similare 1 2 3 4
3. Posedă abilitățile necesare pentru realizarea sarcinii 1 2 3 4
4. Realizează sarcini similare în mod independent 1 2 3 4
5. Realizează întotdeauna sarcinile la timp 1 2 3 4

Motivație

1. Este sigur de forțele proprii 1 2 3 4
2. Dorește să se implice în realizarea sarcinii 1 2 3 4
3. Este motivat 1 2 3 4
4. Dorește să-și asume responsabilitatea 1 2 3 4
5. Dorește să comunice progresul obținut 1 2 3 4

- Calculați suma pentru gradul de competență _____
- Calculați suma pentru gradul de motivare _____
- Transferați scorurile în tabelul de mai jos:

Competență	17 – 20	Facilitare	Facilitare	Facilitare Delegare	Delegare
	13 – 16	Monitorizare Facilitare	Monitorizare Facilitare	Facilitare	Facilitare Delegare
	8 – 12	Direcționare Monitorizare	Monitorizare	Monitorizare Facilitare	Monitorizare Facilitare
	5 – 7	Direcționare	Direcționare Monitorizare	Monitorizare	Monitorizare
		5 – 7	8 – 12	13 – 16	17 – 20
M o t i v a ț i e					

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Hersey, P.; Blanchard, H. Kenneth; Dewey, J., *Management of Organizational Behavior. Utilizing Human Resources*, Prentice Hall, Upper Saddle River, 1996.
2. *Curriculum național. Programe pentru învățămîntul liceal. Științe socio-umane*, Editura Cartier, Chișinău, 1999.
3. *Manual de management educațional*, coordonator Șerban Iosifescu, Editura ProGnosis, București, 2000.



Serghei LIFENCO

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

Atunci cînd elevilor li se propune să realizeze astfel de activități, ei pot avea stări de neîncredere în propriile puteri, fapt ce conduce la minimizarea interesului și, implicit, a activismului acestora. Mulți dintre profesori, văzînd nesiguranța și confuzia elevilor, încearcă să-i susțină, propunîndu-le să realizeze împreună sarcina dată. Elevii acceptă cu plăcere ajutorul profesorului, dar, totodată, transpun pe neobservate “greul” activității pe umerii lui, luînd o poziție comodă, care nu solicită eforturi și concentrare maximă. Ce obținem în final? Aparent, o sarcină bine realizată, dar care, în esență, este departe de scopurile unei instruirii dezvoltative. După părerea noastră, tehnica propusă permite organizarea activității de sistematizare a cunoștințelor în mod captivant, cu discuții interesante ce permit conștientizarea diferitelor conexiuni dintre obiectele și fenomenele studiate.

Să medităm puțin asupra unor lucruri care ne sînt foarte familiare: Cine este profesorul? Ce roluri este nevoit să joace? Uneori profesorul este prieten, alteori – bonă sau controlor exigent. El poate fi predicator sau bufon, judecător sau psihoterapeut, mentor sau dresor. În relațiile cu părinții și copiii, cu managerii și colegii, el își schimbă “măștile” și “costumele”, rămînînd, cu toate acestea, profesor.

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

Această formă de **clustering**, care este o metodă de brainstorming neliniară, permite să reprezentăm mai bine multilateralitatea meseriei de profesor, oferindu-ne oportunitatea de a reflecta asupra rolului pe care îl jucăm cel mai des. Evident, putem fi de acord sau nu cu autorul schemei date, putem găsi atît argumente “pro”, cît și “contra”. Putem

Clustering:

tehnică grafică de dezvoltare a gîndirii critice

modifica acest **clustering**, dar este foarte greu să rămînem indiferenți. Or, aceasta este una din condițiile necesare dezvoltării gîndirii.

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

1. În timpul brainstorming-ului trebuie să găsim cît mai multe noțiuni, asociații, obiecte, ce caracterizează fenomenul cercetat. Caracteristicile sînt notate (este mai comodă înregistrarea fiecărei noțiuni pe fișe separate).

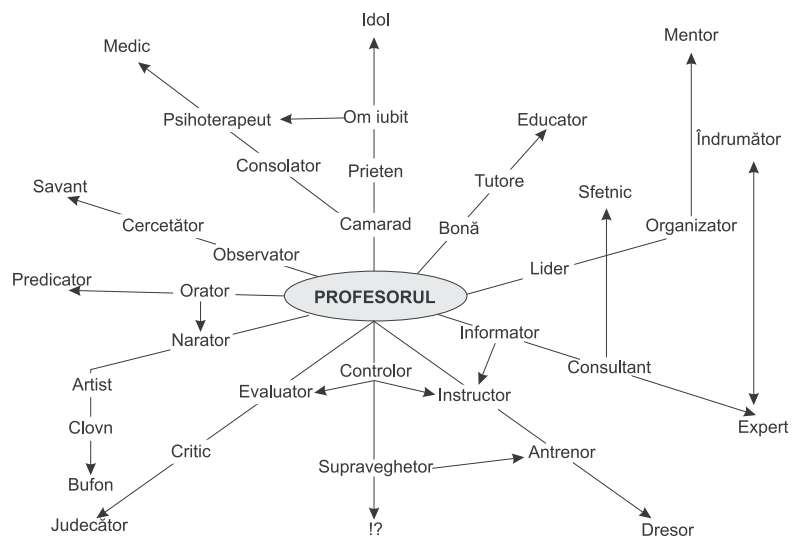
2. În centrul unei foi scriem denumirea obiectului cercetat, iar în jurul lui înregistrăm caracteristicile determinate anterior, analizînd, totodată, raportul de intercondiționare a acestora. Putem facilita activitatea descrisă prin utilizarea fișelor: le mutăm pînă cînd acestea nu-și găsesc poziția cea mai logică și cea mai adecvată.

3. Transcriem clustering-ul elaborat pe o altă coală de hîrtie, marcînd toate corelațiile stabilite.

Cuvîntul englezesc “clust” se traduce ca “ciorchine, strugure”. Clusterul a pătruns în limbajul științific o dată cu dezvoltarea matematicii și a informaticii, științe ce necesitau clasificări logice și exacte.

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

Stimați cititori, dorim să aflăm părerea Dvs. despre această tehnică. La ce etapă a lecției poate fi utilizată ea cu maximă eficiență?



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

Arthur C. Clarke



EXERCITIO, ERGO SUM



Tatiana **CARTALEANU**

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

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

Cinquain

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

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

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

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

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

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

presupune revenirea repetată la cunoștințele și abilitățile formate.

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

De exemplu:

Dacă subiectul lecției este *pastelul*, elevii vor avea la dispoziție câteva minute pentru a îmbrăca în forma cinquain-ului ceea ce știu ei despre pastel:

Pastelul

Clasic alecsandrian

Describe, poetizînd și colorînd

O pictură verbală a naturii -

Peisaj.

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

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

Ploaia

Măruntă și rece

Picură, pătrunde, răzbate -

Nimic nu ne poate salva de sita ei -

Tristețe.

Renunțînd la cinquain la etapa realizării sensului care presupune altfel de activități, îl utilizăm mai ales pentru reflecție. Astfel elevul își va exprima într-o formă netradițională opinia-generalizare, va îmbrăca într-o haină verbală proprie esența unei imagini.

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

Profesorul solicită scrierea cinquain-ului, ai cărui parametri lexicali sînt strict determinați de unitățile de vocabular atestate în textul studiat – altfel spus, elevii pot utiliza, în orice formă paradigmatică și în orice funcție sintactică, doar cuvintele întîlnite în text. Bunăoară, obiectivul operațional în care țintim prin acest exercițiu este: *Elevul va fi capabil să extragă cuvintele-cheie ale textului sau Elevul va fi capabil să rezume esența imaginii artistice a textului studiat.* Să presupunem că textul studiat este pastelul **Sfîrșit de toamnă** de Vasile Alecsandri. Am analizat, împreună cu elevii, lexicul poeziei și am constatat din

ce clase morfologice fac parte cuvintele-cheie ale textului.

Pasul I

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

Substantive:

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

Adjective:

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

Verbe:

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

Pasul II

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

Iarnă – crivăț, iluzii – dor, iluzii – gînduri, casă – foc, nori – balauri, casă – cuib, cuib – casă, frunze – iluzii, suflet – dor...

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

Pasul III

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

Astfel, ni se oferă soluții ca:

<i>Iarna</i>	<i>Iarna</i>
<i>Frumoasă, dar lungă ...</i>	<i>Grozavă și rea...</i>

<i>Frunzele</i>	<i>Nourii</i>
<i>Triste, veștezite...</i>	<i>Negri și grozavi...</i>

Omul

Ba vesel, ba trist ...

Trebuie să acceptăm și situația în care elevul își propune să recurgă la procedeul repetiției – adică

să utilizeze același cuvânt (adjectiv, verb) de două sau trei ori, în forme paradigmatiche identice sau diferite: *Cîmpia/tristă-tristă...; Nourii/negri-negri ...*

Pasul IV

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

<i>Iarna</i>	<i>Iarna,</i>
<i>frumoasă, dar lungă</i>	<i>grozavă și rea,</i>
<i>s-apropie, vine, cade...</i>	<i>s-apropie, vine și trece...</i>

<i>Frunzele</i>	<i>Nourii</i>
<i>triste, veștezite</i>	<i>negri și grozavi</i>
<i>cad, cad, cad...</i>	<i>s-au ridicat, au scăzut, au căzut...</i>

Omul
ba vesel, ba trist,
urmărește cum vine și trece ...

Pasul V

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

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

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

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

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

Pasul VI

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

Una din poeziile recunoscute ca reușită a fost:

<i>Omul</i>	<i>Omul</i>
<i>ba vesel, ba trist,</i>	<i>ba vesel, ba trist,</i>
<i>urmărește zburînd și trecînd</i>	<i>urmărește cum vine și</i>
<i>norii-balauri și corbii iernatici -</i>	<i>trece</i>
<i>Iluzii.</i>	<i>cîrdul zilelor pline de</i>
	<i>geruri.</i>

Doruri.

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

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

Ca orice tehnică de gîndire critică, scrierea cînuain-ului permite variații largi pe baza prototipului. De exemplu, profesorul poate impune restricții de natură lexicală sau gramaticală, în funcție de un obiectiv concret al lecției:

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

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

Veronica
CREȚU

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

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

ANTICIPATION GUIDES

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

FACTS and INFERENCES

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

KEY WORDS

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

KEY WORDS II

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LIST-GROUP-LABEL

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

NEWS FLASH

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

READ-TALK-WRITE

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

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

POSSIBLE SENTENCES

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

before reading and to enhance comprehension. When using it, students read with interest and purpose and are actively involved before, during, and after reading.

STRIP STORY

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

TEAM WEBBING

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

Conclusion:

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

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

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

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

Good luck!

REFERENCES:

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

Nu-l poți învăța pe un om ceva. Îl poți doar ajuta să găsească acest ceva în sine însuși (în propria persoană).

Galileo



DICȚIONAR

Rubrică susținută de conf. univ. dr. Sorin CRISTEA, Universitatea București.

Postmodernismul/postmodernitatea în educație

Postmodernismul sau postmodernitatea în educație desemnează un model de abordare a activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității, aplicabil într-o anumită fază de evoluție a teoriei pedagogice. Determinarea acestui model cu valoare de paradigmă este condiționată din punct de vedere istoric și axiomatic (vezi Piaget, J., 1970).

Din punct de vedere istoric, *postmodernismul* poate fi identificat în interiorul etapei denumită convențional *postparadigmatică*, etapă caracterizată prin numeroase încercări de rezolvare a conflictului între două tendințe de abordare a educației - *psihologică* și *sociologică* - în contextul evoluției pedagogiei în cadrul unor teorii generale cu conținut specific, finalizate, în ultimă instanță, prin *fundamentarea principiilor curriculumului* (vezi Tyler, R., 1950), cu aplicarea și dezvoltarea lor în perspectiva educației permanente (vezi D'Hainaut, L., 1981). Această mișcare de (re)poziționare a teoriei pedagogice corespunde evoluțiilor culturii postmoderne, termen lansat în anii 1950, conceptualizat la mijlocul anilor 1970 (ca "proces simultan de *diversificare* și *unificare*") și aplicat imediat în țările dezvoltate, la nivel de politică generală de promovare a unor noi valori favorabile individualizării educației, apartenenței și participării la viața comunitară, libertății de exprimare și creație (vezi Connor, S., 1999, pag. 11-30; Bîrzea, C., 1996, pag. 724).

Din punct de vedere axiomatic, *postmodernismul* reprezintă o strategie de (re)analiză-(re)sinteză a unui sistem de referință, angajată prin acțiuni de tip

genealogic (disociere, desprindere, dispersare) sau *analogic* - "impuls spre o capturare sinoptică" (vezi Connor, S., 1999, pag. 7). În cazul educației, reținem tendința de analiză separată a componentelor sale esențiale (funcții generale, structură de bază, context extern și intern), dar și de sinteză realizabilă în termeni de "reflexivitate intensă și nediminuabilă". Este o posibilă linie paradigmatică situată dincolo de expresivitatea termenului de *postmodernism*, preluat și vehiculat adesea în mod forțat și artificial, mai mult ca un semn exterior de "violență conceptuală".

Ca model cultural, *postmodernismul* promovează o nouă modalitate de înțelegere a raportului dintre *cunoaștere* și *experiență*, dintre *teorie* și *practică* la nivelul acțiunii umane. Postmodernismul consemnează o *ruptură* față de *modernism* (care avea tendința tratării separate a celor două elemente de bază ale oricărei acțiuni umane), dar și o *continuitate*, deoarece realizarea unei sinteze între două elemente dispartate presupune, în prealabil, stăpînirea și aprofundarea lor. *Educația postmodernă* marchează astfel o tendință integratoare, realizabilă între: teoria pedagogică - practica pedagogică; teoria generală a educației - teoria generală a instruirii; predare-învățare-evaluare; proiectare-realizare-dezvoltare (...), exprimată uneori prin formula "tehnologia educației/instruirii", angajată, în sens epistemologic și metodologic, la nivelul *teoriei generale a curriculumului*.

Cultura postmodernă construiește "forma cea mai reprezentativă a relației paradoxale dintre diversitate și unificare" (*idem*, pag. 30). Influența sa este

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

Noile *abordări ale educației* nu pot neglija ideile principale promovate, în ultimele decenii, de *teoria socială a gândirii postmoderne*: a) renunțarea la narațiunile centralizatoare și generalizatoare (considerate surse de totalitarism), evitând însă “destabilizarea structurilor cunoașterii” prin apelul la “o sinteză maximă, la un proces continuu de complexificare”, de valorificare a conceptelor de bază ale domeniului; b) multiplicarea stilurilor, ca replică dată modernismului (caracterizat prin stil unic) și soluție pentru rezolvarea unor antinomii apărute în societatea postindustrială/informatizată între tendința de: transformare - stabilizare; omogenitate - eterogenitate; hegemonie a științei - interferență a altui limbaj referențial; promovare - renunțare la fundamentele filozofice; acceptare - respingere a utopiei; c) valorificarea codurilor favorabile comunicării (“o formă de schimb”): de la cel *represiv* (n.n. tipic educației tradiționale) spre cel *reproductiv* (n.n. tipic educației moderne) și *creativ* (n.n. tipic educației postmoderne), într-un spațiu deschis în sens formal, nonformal și informal (vezi: Lyotard, J.-Fr., 1979, 1991; Jameson, Fr., 1984, 1985; Baudrillard, J., 1973, 1974, 1976- apud Connor, S., 1999).

Postmodernitatea în educație, consemnată ca etapă în evoluția științelor pedagogice și ca paradigmă necesară pentru *integrarea* unor realități formative tot mai diversificate, valorifică modelul cultural prezentat anterior prin: a) stabilizarea conceptelor pedagogice fundamentale în contextul mobilității descentrate și intensive a informației și a rețelelor sale de comunicare proprii unei societăți postindustriale; b) recunoașterea diversității opiniilor și intereselor pedagogice multiplicat stilistic la scară globală care solicită “crearea unui cadru comun de consimțire” teoretică și metodologică, terapeutic și normativ în raport cu “mulțumirea de sine radioasă a pragmatismului local” (Connor, S., 1999, pag.342, 343); c) afirmarea direcțiilor majore de evoluție a științelor pedagogice pe termen mediu și lung din perspectiva

proiectării curriculare a educației/instruirii, în contextul: educației permanente, autoeducației, valorificării depline a educabilității.

Analiza postmodernității educației este mai puțin exersată la nivel sistematic în comparație cu alte domenii ale culturii - de exemplu, Steven Connor face referințe speciale la *teoria socială și juridică, arhitectură și arte vizuale, literatură, teatru, muzică, dans, film, creație TV și video, muzică rock, modă, feminism, etică, ecologie*, nu însă și la educație și instruire (vezi Connor, S., 1999). Chiar dicționarele enciclopedice de specialitate nu prezintă postmodernitatea ca o categorie distinctă, ci doar ca o referință în interiorul altor concepte (*educație, adult*) - vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, deuxième édition*, Editions Nathan, Paris, 1998.

Definirea conceptului pedagogic de postmodernitate/postmodernism în educație solicită raportări analogice la modelul cultural și etic de evoluție a societății. Modelul cultural al *societății postindustriale/informatizate* evidențiază cadrul unei noi problematice pedagogice, exprimată prin câteva provocări și paradoxuri: a) “adâncirea inegalităților sociale și economice asociate cu dezvoltarea tehnologiilor”; b) “potențialul crescut al controlului social inerent acestor tehnologii”; c) dizolvarea unor semnificații într-o lume dominată de rețele de comunicare; d) expansiunea “nevoii de critică” – eliberatoare, dar și nihilistă (Lyon, D., 1998, vezi pag.91-94). Modelul dezvoltat de *etică postmodernă* delimitează acțiunea educațională la nivelul unor noi repere: a) ambivalența comportamentală exprimată ca “scenă primară”, situată dincolo de toate aranjamentele sociale ulterioare – instituții, reguli, îndatoriri raționale; b) neîncadrarea fenomenelor morale (care formează dimensiunea cea mai profundă și extinsă a educației) “în schema mijloace-scop”; c) nesiguranța eului moral “în context de ambivalență”; d) varietatea atitudinilor morale individuale (contestată de *etica modernă* în numele unor preținse norme universale; e) existența unei ordini raționale, dar și *iraționale* a coabitării umane; f) responsabilitatea morală *pentru Celălalt* – premisa oricărei acțiuni pedagogice eficiente (vezi Bauman, Z., 2000, pag. 15-20).

Conceptul de postmodernitate în educație definește astfel capacitatea de proiectare a educației la nivelul integrator necesar între dimensiunea *obiectivă* a funcțiilor sale generale și dimensiunea *subiectivă* a finalităților sale de sistem și de proces, care pot fi realizate și dezvoltate în mod unitar și diversificat în raport de spațiul, timpul și stilul pedagogic (re)construit permanent, într-un context psihosocial intern și extern, deschis, (auto)perfectibil.

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

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

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

Postmodernitatea oferă o nouă cale de dobândire a *identității* fiecărei acțiuni pedagogice prin “paradigma celor 12 necesități”, desfășurate la patru niveluri de referință aflate în interdependență, pe orizontala și verticala sistemului de educație/învățământ (*idem*, pag.68):

Necesități afective	Necesități cognitive	Necesități sociale	Necesități axiologice
afiliere	realizare, desăvârșire	autonomie socială	ideologie
atașare, acceptare, investiție	stimulare, experimentare, întărire	comunicare, considerare, structurare	<i>Bine, Adevărat, Frumos</i>

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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

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

- 1) *funcționale*, cu caracter obiectiv - vezi funcțiile generale ale educației (funcția de bază - formarea-dezvoltarea permanentă a personalității, funcțiile principale: culturală, politică, economică);
- 2) *teleologice*, cu caracter subiectiv – vezi finalitățile educației (de sistem, de proces);
- 3) *substanțiale*, cu caracter obiectiv-subiectiv – vezi conținuturile generale ale educației, determinate axiologic (valorile pedagogice, cu caracter obiectiv), condiționate de forma adoptată, de experiența actorilor educației (...);
- 4) *contextuale*, cu caracter obiectiv-subiectiv – vezi calitatea sistemului de educație/învățămînt și a procesului de învățămînt, exprimată în termeni *obiectivi* (spațiul și timpul pedagogic de la nivelul societății, familiei, comunității locale, școlii, clasei de elevi ...) și *subiectivi* (stilul educațional adoptat de societate, comunitate locală, familie, profesor ...), prin forme organizate (formal, nonformal) și influențe spontane (educație informală – vezi rolul cîmpului psihosocial, *habitusului* social și pedagogic ...).

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

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

Summary

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

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

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

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

Autorii noștri

Ținem să le mulțumim tuturor celor care au colaborat:

BEZNIȚCHI Lidia – profesoară de matematică la Liceul Teoretic din Lăpușna, grad didactic II, grad managerial I, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

CARTALEANU Tatiana – doctor în filologie, conferențiar, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

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

CIOCAN Iulian – critic literar.

COJOCARU Tudor – director general adjunct al Direcției Generale Județene de Învățământ, Tineret și Sport Bălți.

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

CREȚU Veronica – profesoară de limba engleză la Școala de Limbi Moderne, Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

CREȚU Nicolae – doctorand, coordonator de program la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

CRISTEA Nadia – doctorandă, redactor-șef al revistei “Didactica Pro...”.

CRISTEA Sorin – conferențiar universitar, doctor, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea București.

DAVID Rodica – bibliotecară la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

DUMITRAȘCU Violeta – coordonator de program la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

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

GÎRNEȚ Gheorghe – profesor de fizică și informatică, grad didactic I, grad managerial superior, șef adjunct la Direcția Management și Monitoring a M.E.Ș., formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

GORAȘ-POSTICĂ Viorica – coordonator de program la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

GORINCIOI Valeriu – profesor de chimie la Liceul Teoretic “Mihail Sadoveanu” din Călărași, grad didactic I, grad managerial I.

GUȚU Ana – doctor conferențiar, Universitatea Liberă Internațională din Moldova.

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

MĂRGINEANU Ion – profesor, Catedra de Economie și Relații Economice Internaționale, Universitatea Liberă Internațională din Moldova.

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

PÂSLARU Vlad – doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Institutul de Științe ale Educației.

Așteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depășească cinci pagini, dactilografiate la două rânduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatărilor.

OWH TV Studio

owh@mail.md

OWH TV Studio
competență și experiență



Producție audiovizuală totală:

filme

spoturi sociale

publicitate

design

clipuri

emisiuni tv

Studios TV

str. Veronica Micle 10
Chișinău, Moldova
tel: 3732/ 22 54 09
e-mail: owh@mail.md

