

Didactica Pro...

REVISTA DE TEORIE ȘI PRACTICA EDUCATIONALĂ

Exigențele educației interculturale

Școala și dialogul intercultural

Integrare socială prin educație

Aplicarea tehnicilor LSDCC



EDUCATIE

INTERCULTURALĂ



Concursul "PRO DIVERSITATE"



Activitatea face parte din proiectul **Toleranță și Integrare socială. Informare și formare al CE PRO DIDACTICA**, sprijinit de Fundația SOROS-Moldova.

La concurs au fost invitați să participe elevi sau echipe de elevi, precum și familii, care au prezentat câte un material de propagare a atitudinii tolerante față de semenii, a diversității culturale din localitatea în care trăiesc.

Obiectivele concursului sînt următoarele:

- promovarea principiilor toleranței
- elaborarea de proiecte comune
- crearea unei rețele de schimb de informații prin e-mail
- participarea la inițiative locale și internaționale.

La categoria *Eseuri* au concurat liceeni și elevi ai școlilor generale (cl. X-XII și respectiv X-XI).

La categoria *Materiale promoționale* și-au dat concursul elevi și echipe de elevi din cl. I-IV, precum și familii care au prezentat desene, calendare, pliante, postere sau embleme ce au drept mesaj exprimarea artistică a noțiunilor de prietenie, armonie, bună înțelegere și sprijin reciproc, de acceptare a diferențelor culturale și atitudinale.

La categoria *Materiale informaționale* echipe de elevi ai școlilor generale și echipe de liceeni (cl. V-XI; V-XII) au elaborat un ziar sau un buletin informațional, o revistă sau o pagină Web.

Lucrările conțin materiale ce reflectă un mod personal de înțelegere a noțiunilor de diversitate culturală, toleranță, religie, etnie, prietenie, colaborare, cunoaștere reciprocă, deschidere spre comunicare și libertate a gândirii.

Coordonator: Lilia STÎRCEA



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
"PRO DIDACTICA"
Nr. 4-5 (20-21), 2003

Colegiul de redacție:

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

Echipe redacționale:

Redactor-șef:
Nadia **Cristea**

Secretar general de redacție:
Victor **Koroli**

Redactor stilizator:
Mariana **Vatamanu-Ciocanu**

Redactori:
Svetlana **Korolevski**
Dan **Bogdea**

Culegere și corectare:
Maria **Balan**

Tehnoredactare computerizată:
Sergiu **Puiu**

Design grafic:
Nicolae **Susanu**

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

Revista apare cu sprijinul
Fundației SOROS-Moldova

Adresa redacției:

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

RUBRICA REDACTORULUI

Nadia Cristea
Argument 3

CURRICULUM VITAE

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

QUO VADIS?

Masa rotundă: "Școala și noile abordări ale dialogului intercultural" 10
Constantin Cojocaru, Natalia Șevciuc
Școala și comunicarea interetnică 17
Silvia Posternac
Motive și condiții avansate de elevii alolingvi pentru învățarea limbii
și literaturii române 19
Tatiana Socolov
Rolul toleranței în soluționarea problemelor comunitare 23

EX CATHEDRA

Constantin Cucuș
Pluralismul valoric și exigențele educației interculturale 28
Vlad Pâslaru
Integrarea socială a locuitorilor de alte etnii prin educație și învățămînt 32
Svetlana Rusnac, Demri Shaol
Cîteva aspecte ale educației interculturale 38
Emil Stan
"Moartea pedagogiei?" 42

RUBRICA EDUCATORULUI

Adelina Iacob
Arta gestionării emoțiilor – o provocare pentru învățămîntul modern 47
Gabriel Albu
Iubirea tatălui și educația copiilor 49

MAPAMOND PEDAGOGIC

Iulia Caproș
Educația interculturală în Ecuador 54
Svetlana Korolevski
O săptămîină la Praga sau cum să învățăm toleranța 57

DOCENDO DISCIMUS

Constantin Chiciuc
Dezvoltarea gîndirii analogice în predarea matematicii 59
Tatiana Gheorghîță
Instruirea asistată pe calculator – o formă de învățare eficientă a limbii române 62
Liliana Vicol
Rolul monitorului-îndrumător în instituția de învățămînt superior 65

RETROSPECTIVE PEDAGOGICE

Mihaela Suditu	
Actualitatea lui John Dewey: relecturi educaționale în opera “Școlile de mîine”	68

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Loretta Handrabura, Alina Handrabura	
Despre fundamentele românești ale unor principii didactice actuale	71
Ludmila Ursu	
Aplicarea tehnicilor LSDGC. Soluții la unele probleme de ordin acțional	73
Luminița Tiuliuliuc	
Refining Critical Thinking and Writing Skills	75
Tatiana Cartaleanu	
Pagina de jurnal: evocarea unei experiențe personale	77
Olga Cosovan	
Asociază!	79
Tatiana Rusuleac	
Clustering-ul – o tehnică eficientă și motivatorie (aplicații pentru întrunirea matematică primară)	81
Angela Solcan	
Dezvoltarea competențelor comunicative de limbă străină la studenți prin intermediul situației-problemă	84
Anatol Negruță	
Conflictele din școală și soluționarea lor	87
Oleg Bursuc	
Abordări prospective ale procesului de evaluare educațională	90
Simona Eftimie	
“Toți egali, toți diferiți”. Pledoarie pentru o școală a diversității	95

DICȚIONAR

Sorin Cristea	
Educația interculturală	98

SUMMARY	100
----------------------	-----

EX LIBRIS (rubrică realizată de Svetlana Korolevski)	coperta III
---	-------------

Argument



Nadia CRISTEA

revista DIDACTICA PRO...

Educația pentru toleranță, alteritate capătă oare un nou sens la început de secol XXI sau este doar o nouă interpretare a ceea ce spune Scriptura: „Să iubești pe aproapele tău ca pe tine însuși”? Acest îndemn biblic cuprinde esența comportamentului uman. Realitatea ne impune să revenim și să reflectăm asupra acestei legități milenare și să recunoaștem că nici chiar viteza timpului nu a diminuat ponderea reală a Scripturii.

Ritmul amețitor al dezvoltării a creat noi condiții de comunicare; ne-am pomenit în față cu o „paletă” intensiv și divers colorată de oameni, popoare, obiceiuri, moravuri... Nu este același lucru să le studiezi din cărți sau să te afli în contact direct cu reprezentanți ai acestor culturi, mentalități, religii...

Dacă e să fim sinceri cu noi, ne cuprinde, uneori, frica de necunoscut, teama de a ne pierde identitatea. Acest sentiment de frustrare este însă insignifiant în raport cu satisfacția ce o avem de la nenumăratele prietenii adunate pe parcursul vieții, de la împlinirile ce ni le-au adus relațiile cu exponenții diferitelor etnii. Cunoșcându-i pe alții, ne cunoaștem mai bine pe noi. Și dacă în urma acestor contacte nu ne-am pierdut propria identitate, aceasta datorită faptului că o aveam redutabilă ori „ce e val ca valul trece...”.

Conexiuni voite sau întâmplătoare reliefează valoarea umană a fiecăruia dintre noi, conștientizându-ne originalitatea și semnificația integrității. Privindu-se prin lentilele altei culturi, oamenii obțin mai multă înțelegere a propriei persoane, ceea ce conduce la completarea și deplinătatea vieții.

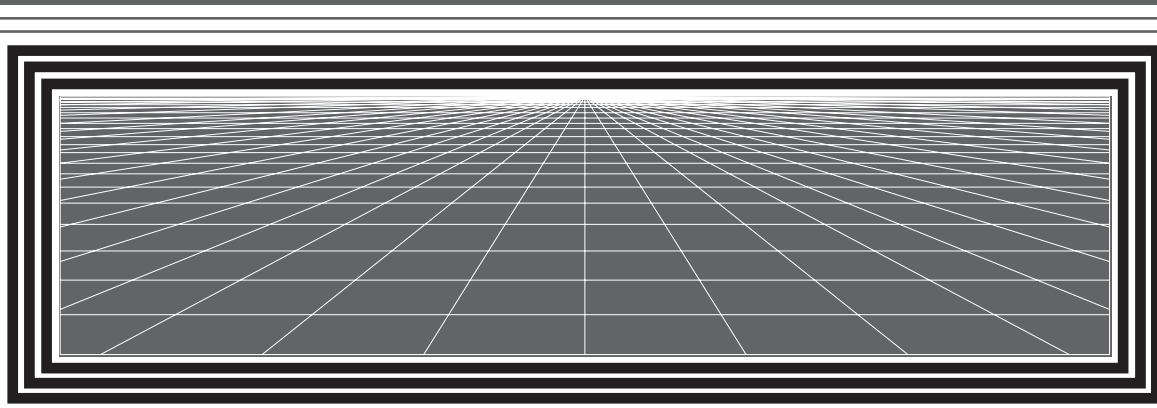
Dialogul cultural este un schimb valoric care nu se produce ușor. El presupune o complexă interacțiune a mentalităților, concepțiilor, idealurilor, creînd multiple perspective de dezvoltare. Ca orice alt fenomen, comunicarea interculturală se învață și are ca obiectiv „cultivarea receptivității față de diferență, integrarea optimă a noutății valorice, mărirea permisivității față de alteritate, formarea unei competențe interculturale” (*Cucoș, C., Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*).

Valorile supreme ale moralei rămân a fi regulile de aur ce vor ghida (ca totdeauna) societatea noastră. Căutînd propria bunăstare și fericire, vom respecta stilul de viață al fiecărui om, dînd dovadă de responsabilitate și empatie; vom admite că și ceilalți caută același lucru, acceptînd principiul universalității ca ceva firesc.

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

La nivelul societății se poate tolera diversitatea persoanelor, grupurilor și comunităților, dacă nu este încălcat echilibrul dintre unitate și diversitate, dintre acceptarea diferențelor individuale și angajamentul tuturor cetățenilor de a promova valorile și principiile fundamentale ale democrației.

Idealul spre care trebuie să tindem îl constituie armonizarea relațiilor prin crearea unor punți de spirit ce ar conjuga cerințele societății cu doleanțele fiecăruia în parte.



CURRICULUM VITAE

Unul dintre obiectivele educației interculturale îl constituie pregătirea tinerei generații în spiritul toleranței față de diversitatea etnică, culturală, religioasă. Am efectuat un mini-sondaj de opinie cu participarea unor directori și cadre didactice din licee și școli în care învață elevi de diferite naționalități, în ideea de a afla cum se aplică principiile educației interculturale în procesul de învățământ din cadrul acestor instituții.

Liceul român-englez "Mircea Eliade"

Educația interculturală este un demers ce vizează persoane de diferite naționalități care trăiesc alături și activează în comun, obiectivele de bază fiind multiculturalismul și plurilingvismul.

În Liceul *M. Eliade* învață copii de diferite naționalități, un rol important jucînd toleranța și disponibilitatea de a se înțelege unul pe altul. Dezideratul de integrare europeană, în plan educațional, se realizează prin cunoașterea limbilor de circulație europeană, prin transmiterea valorilor culturale comune. Rolul părinților și al cadrelor didactice în promovarea politicii educaționale este unul de esență, care conduce la dispariția conflictelor și la integrarea tuturor elevilor în viața liceului.

Elvira GRÎU, director

Liceul Teoretic rus "Petru Movilă"

A trecut furtunosul și controversatul secol XX – epoca încetățenirii drepturilor omului, a pluralismului politic și cultural, a afirmării națiunilor și începutului integrării la nivel mondial, dar și epoca care a generat asemenea apariții monstruoase ca totalitarismul, fascismul, nazismul. Și astăzi se fac auzite în lume pomirile/dispozițiile rasiste, religioas-extremiste, profasciste. Această problemă este extrem de actuală și pentru Republica Moldova – o țară multinațională, multiculturală. Din păcate, intoleranța, promovată prin mijloacele mass-media, prin mediul social, uneori destul de agresiv, ajunge și la copii.

Poate școala să se opună acestui proces? În opinia noastră, nu numai că poate, dar și trebuie! O sarcină dintre cele mai stringente o constituie îndrumarea copilului spre valorile general umane. Predispozițiile naționaliste conțin în sine și un imens potențial antiuman, mizantropic, de aceea este deosebit de important să găsim resorturi eficiente de educare a copiilor în spiritul toleranței și respectului reciproc.

Educația interculturală, în concepția noastră, înseamnă, în primul rînd, educarea toleranței interculturală.

Prin toleranță înțelegem capacitatea de a-l accepta pe celălalt ca pe un purtător/exponent al altor valori, al altui mod de a gândi, al altor forme de comportament; conștientizarea dreptului de a fi altfel, diferit, accentuarea acestei diferențe; capacitatea de a-l vedea pe celălalt "din interior", de a trata lumea din ambele puncte de vedere: al meu și al celui alt. De notat că, atunci cînd vorbim despre toleranță interculturală, termenul *culturală* capătă o conotație foarte vastă, prin comunitate culturală înțelegîndu-se grupuri cu însemne etnice, confesionale, gender, de vîrstă, patrimoniale, particularități fizice sau intelectuale, preocupări și interese comune etc.

Considerăm că educarea toleranței interculturale este oportună încă la vîrsta copilăriei. Anume la această etapă a vieții se conturează identitatea culturală a omului și, respectiv, crește interesul față de problemele apartenenței culturale. Anume acum căutarea unui rol social acceptabil, dorința de comunicare dincolo de anturajul apropiat, necesitatea autoafirmării în raport cu lumea înconjurătoare trezesc interesul copilului pentru alte culturi. În această fază a vieții se formează baza comportamentului

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

În opinia noastră, un aspect esențial îl constituie rolul pedagogului în educarea unei personalități tolerante. Este dificil să ne imaginăm că un învățător intolerant va putea educa copilul (elevul) în spiritul toleranței față de alte persoane și alte culturi. Modalitățile de formare a unei personalități tolerante vor fi eficiente numai atunci, când vor fi realizate de un pedagog capabil să înțeleagă specificul copilului în dialogul lui cu altă cultură. În această ordine de idei, organizăm cu profesorii, diriginții conferințe, mese rotunde, seminarii etc., care permit celor implicați să perceapă și să cunoască pașii concreți, necesari a fi întreprinși în educarea unei personalități tolerante (spre exemplu, masa rotundă *Cum să educăm un om tolerant?*, seminarul teoretic *Modalități de educare a unei personalități tolerante* etc.).

Nu sîntem părtași ai ideii că pentru cultivarea toleranței interculturale este necesar a-i familiariza pe elevi cu diverse culturi, studiindu-le în detaliu. Pentru a-ți forma o părere despre valoarea unei culturi, alături de celelalte, despre dreptul acesteia la existență și respect nu este obligatoriu să o studiezi în profunzime. Prioritară în activitatea profesorului va fi nu atât transmiterea cunoștințelor despre alte culturi, cît formarea atitudinii pozitive a elevilor față de acestea. Pentru dezvoltarea toleranței interculturale sînt binevenite înfîlnirile cu alte culturi în medii special organizate, atractive și valoroase sau cu reprezentanți ai altor etnii, în cadrul unor excursii, expediții etc. Practic, toți diriginții din liceul nostru organizează anual pentru clasa respectivă (sau pentru cîteva) 2-3 excursii în republică sau chiar peste hotarele ei. A fost creată o *Școală a supraviețuirii*, membrii căreia, sub conducerea experimenților pedagogi-instructori V.A. Lanșciakova, V.M. Barber, V. Vorobiova, participă permanent la marșuri turistice, expediții etnografice, învață și se odihnesc în cadrul școlilor de vară.

O mare pondere o au și activitățile extrașcolare, copiii încadrîndu-se cu plăcere în numeroase cercuri. Sînt desfășurate diverse festivaluri, concursuri naționale și internaționale, în cadrul cărora copiii și profesorii vin în contact nemijlocit cu exponenți ai altor culturi. De exemplu, ansamblul de dansuri *Confeti* (conducător artistic E.A. Mazur) a obținut premiul I la concursul de dans modern din or. Lvov.

Contactul elevilor noștri cu reprezentanți ai celorlalte culturi are loc și grație literaturii artistice, prin intermediul căreia se inițiază în valorile prioritare ale acestora, în modul de gîndire și comportamentul oamenilor. Această posibilitate li se oferă, de asemenea, la orele de istorie, limbi străine, limba română, geografie și la cele de clasă, când pedagogul discută pe îndelete cu copiii despre problema înțelegerii celorlalți. Pentru ca înfîlnirea cu o altă cultură, într-o sală de studii, să devină la fel de interesantă și atractivă, ca și într-un mediu natural, profesorii noștri utilizează metode interactive: training-uri, lucrul în grup. Activitățile date presupun orientarea copilului spre valorile nonviolentei, toleranței, echității, legalității ca bază morală a comportamentului în cazul conflictelor sociale și ca principiu al soluționării constructive a acestora; dezvoltarea gîndirii critice, a deprinderilor de autoorganizare, de lucru în grup, a capacității de a întreține un dialog și de a ști să-ți argumentezi propriul punct de vedere, de a opina eficient și adecvat, de a aprecia o altă părere. Elevul își va forma în felul acesta o viziune veridică despre societate, așa cum este ea în realitate, adică fragilă, instabilă, revendicînd o atitudine atentă, delicată, tolerantă. Foarte eficiente și destul de interesante au fost pentru elevi următoarele acțiuni: *Dreptul de a nu fi ca ceilalți*; *Prezentarea subculturilor*; *Etnie. Națiune. Relații interetnice*; *Diversitatea națiunilor face lumea mai bogată?*; *Declarația dezvoltării noastre comune* etc.

Procesul de educare a toleranței interetnice include și anumite activități educative, precum *Toamna în Moldova*, sărbătorile de iarnă și de primăvară (*Mărțișor*, *Maslenița*), concursul instructiv *Se perindă țări și orașe*.

Ludmila RAFIEVA, director adjunct

Liceul Teoretic bulgar "Vasil Levski"

Plurilingvismul – un imperativ al timpului

Educația, se știe, joacă un rol esențial în dezvoltarea culturii, în păstrarea identității naționale și, în cele din urmă, a *entității etnice*.

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

Pentru etniile minoritare din cadrul unui stat problema educației, a rolului limbii materne în procesul formării personalității este absolut vitală, fiind una de supraviețuire. Iată de ce, la sfîrșitul anilor 80 – începutul anilor 90, elitele etnice din republică, de rînd cu intelectualii moldoveni, au abordat problema renașterii limbilor materne și a creării condițiilor de însușire și funcționare a acestora.

Întorcerea la rădăcini

Școlile cu predare în limbile minorităților naționale, după cum o demonstrează și experiența noastră de 10 ani, constituie modalitatea cea mai eficientă de însușire a limbii materne, de păstrare a identității naționale – baza toleranței în societatea multiculturală și cheazășia procesului de integrare. Aceste școli devin nu doar centre culturale pentru grupurile etnice respective, dar și locașuri de educație interculturală.

Limba bulgară se studiază în 27 de școli și 3 licee, printre care se numără și Liceul Teoretic bulgar *Vasil Levski* din Chișinău.

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

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

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

“Timpul e în noi și noi sîntem în timp”

Școala a fost creată la inițiativa Centrului cultural bulgar din Chișinău, din care fac parte cadre didactice, scriitori, artiști, istorici. Guvernul Republicii Moldova și Primăria mun. Chișinău au susținut această inițiativă, demonstrînd astfel că cele scrise în Constituție privind dreptul cetățenilor de a studia în limba maternă nu sînt vorbe goale. Ne ajută mult și colegii noștri din Bulgaria, care donează școlii manuale, culegeri metodice; invită elevi la practici lingvistice, în excursii, absolvenții – să și continue studiile în instituțiile de învățămînt superior, iar profesorii – să participe la cursuri de perfecționare.

În școală domnește o atmosferă colegială, cooperantă între elevi, profesori, părinți, reprezentanți ai comunității bulgare. Cu toții au contribuit la crearea unui muzeu, care oferă date despre constituirea instituției, despre cele mai importante evenimente din viața acesteia, dar și despre istoria și contribuția bulgarilor basarabeni la economia și cultura ținutului. La 1 septembrie 2003 muzeul și-a completat exponatele cu încă un document: decizia Primăriei mun. Chișinău și ordinul Ministerului Educației cu privire la acordarea statutului de liceu.

De ce n-au mai existat școli bulgare pînă acum, deși bulgarii ce locuiesc aici depășesc cifra de 100.000? La această întrebare am putea răspunde prin cuvintele remarcabilului reprezentant al mișcării de eliberare națională de la mijl. sec. al XIX-lea, numit Apostol al libertății Bulgariei, Vasil Levski: *Timpul e în noi și noi sîntem în timp.* Se pare

că a sosit momentul cînd oamenii, conștientizînd că sînt cetățeni ai Republicii Moldova, vor să țină minte și faptul că sînt bulgari sau evrei, ucraineni sau găgăuzi, că au o patrie istorică, cultură, tradiții.

Trăim într-un mediu multilingvistic, – constată directorul școlii, dr. în pedagogie V. Stoianov, – de aceea și copiii vor trebui să se adapteze la condițiile actuale. Însușind, pe lîngă limba de stat, și limba maternă, ei devin mai bogați interior și beneficiază de mai multe oportunități de afirmare în viață. În școala noastră se insistă anume pe acest aspect, deoarece înțelegem bine că nu există progres acolo unde oamenii de diferite naționalități nu au posibilitatea de a comunica.

Timpul cere azi de la tineri cunoașterea mai multor limbi. Este obligatoriu să posezi limba de stat și cel puțin una străină. Dar ce fel de bulgar basarabean ești, dacă nu-ți cunoști limba maternă? De aceea, elaborăm aici modelul școlii plurilingvistice, ce ar corespunde realității în care activăm. Cadrele didactice ale liceului, de regulă, posedă cîte 3-4 limbi, fenomen frecvent întîlnit în societatea noastră.

Multilingvismul – cheazășie a competitivității

În ultimii zece ani auzim pronunțîndu-se cu deosebită insistență cuvîntul “concurență” și derivatele sale. De la economie la învățămînt, aceasta reprezintă unitatea de măsură a efortului uman și tinde să devină o emblemă a relațiilor dintre oameni, a dezvoltării.

Chiar din momentul înființării școlii, concurența s-a făcut simțită grație ambiționării colectivului de profesori și elevi. Și unii și alții înțeleg perfect că, în condițiile democrației, anume competitivitatea asigură existența unei instituții în “stupul educațional” al capitalei noastre. Este un liceu specific nu numai pentru că se numește bulgar, dar, în primul rînd, datorită efortului de a corespunde cerințelor noului tip de comunicare: privind înainte spre Europa, spre întreaga lume, dar și înapoi – spre tradițiile poporului său, spre rădăcini. Această idee se leagă direct de necesitatea afirmării, după decenii de “diluare” a individualității într-un colectiv lipsit de personalitate. Astăzi tînărul trăiește *aici și acum*, el simte nevoia de a descoperi lumea de alături pentru a putea construi o casă comună.

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

- dorința elevilor de a însuși limba strămoșilor și de a-și continua studiile în patria istorică;
- limba de stat a intrat în drepturile sale, necunoașterea ei înseamnă a fi străin în țara ta;
- interacțiunea, cooperarea pe plan extern dictează cunoașterea limbii engleze.

O atare abordare presupune dezvoltarea personalității. Educația interculturală înseamnă a asigura elevilor

posibilitatea de a cunoaște istoria, moștenirea literară a etniilor conviețuitoare, neurmărind acumulara cunoștințelor în sine, ci îmbogățirea spirituală a personalității, un loc aparte rezervându-se respectului pentru celălalt, pentru diferențe. Acceptând diferența ca parte indispensabilă a dreptului uman, elevul va aborda cu mai multă considerație motivele, ideile comune, de exemplu, din literaturile bulgară și română; va conștientiza propria responsabilitate pentru păstrarea și perpetuarea în timp a valorilor culturale.

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

Plurilingvistismul ca parte a interculturalității ia amploare și în activitatea extrașcolară. Desfășurăm, tradițional, săptămâni ale limbilor studiate. În cadrul acestora copiii află multe lucruri noi din istoria și cultura altor popoare, își

încearcă până în traduceri, participă la Concursul cunoscătorilor de limbă și cultură bulgară, română, rusă, engleză.

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

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

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

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

Liceul rus "Nicolai Gogol"

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

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

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

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

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

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

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

Taisia ANICHIEVA, director

Liceul Teoretic nr. 2 din Vulcănești

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

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

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

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

poate fi și o sursă de neazuri și conflicte. Astfel, apar două extremități: ne aflăm permanent în conflict sau învățăm să trăim împreună.

La începutul anului de învățămînt am desfășurat un seminar al diriginților cu genericul *Educația multiculturală*. În cele ce urmează propunem cîteva exerciții ce pot fi utilizate în cadrul unor lecții sau măsuri educative cu elevii.

A.

Împărțim niște fișe pe care sînt notate diverse naționalități (român, găgăuz, rus, ucrainean, bulgar, rom). Participanții, lucrînd în grupuri, fac o caracterizare în scris a reprezentanților respectivelor etnii cu ajutorul următorului algoritm:

1. Unui român, rom, găgăuz sau rus îi este ușor să...
2. Unui român, rom, găgăuz sau rus îi este dificil să...
3. Societatea așteaptă de la români, găgăuzi, ucraineni, bulgari sau ruși să se comporte...
4. Care este cel mai important lucru ce te definește și pe care ai vrea să-l cunoască și să-l înțeleagă ceilalți?
5. Prin ce te asemeni cu o persoană de altă naționalitate?
6. Prin ce te deosebești de o persoană de altă naționalitate?
7. Ce ai putea întreprinde pentru a te împăca mai bine cu persoane diferite de tine?

În final, fiecare echipă își prezintă varianta elaborată.

B.

1. Punem pe masă o farfurie cu fructe (pere, mere, caise sau piersici).

2. Fiecare participant primește cîte un fruct pe care trebuie să-l studieze și să-l descrie.
3. Fructele sînt strînse și amestecate, fiecare participant urmînd să aleagă fructul descris.

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

C.

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

“Fii atent la gîndurile tale –

Ele vor deveni cuvinte.

Fii atent la vorbele tale –

Ele vor deveni fapte.

Fii atent la faptele tale –

Ele vor deveni obiceiuri.

Fii atent la obiceiurile tale –

Ele vor deveni caracterul tău.

Fii atent la caracterul tău –

Căci el va fi viitorul tău,

De el depinde viitorul Țării tale!”

Nadejda NICOLAEV, director

Școala medie nr. 15 din mun. Chișinău

Educația interetnică, în viziunea mea, e ca un buchet de flori multicolore, frumos aranjate. Schimbi puțin locul uneia și ai o nouă gamă de culori, de impresii. Mai adaugi o florică și buchetul capătă un alt aspect...

Istoria și tradițiile fiecărui popor își au rădăcinile trainic înfipte în adîncuri de veacuri. Și așa cum ne bucurăm de răcoarea unui copac într-o zi cu arșiță, tot așa trebuie să ne bucurăm de orice ocazie ce-o avem pentru a ne înprospăta sufletul, inima și cugetul, sorbind din bogăția altor etnii...

Cea mai accesibilă cale de a cunoaște cultura unui popor este de a-i studia limba. Încă în antichitate se spunea: *“De atîtea ori ești om cîte limbi cunoști”*. Putem aplica acest dicton și cu referire la culturi, adică, cu cît omul cunoaște istoria, tradițiile și obiceiurile mai multor popoare, cu atît este mai bogat, mai interesant. Anume în această direcție se desfășoară educația interetnică a elevilor din școala noastră, unde se studiază patru limbi – ivrit, româna, rusa și engleza, iar din anul 2003 (în cadrul activităților extrașcolare) și franceza. În procesul lucrului ne străduim să le insuflăm copiilor ideea că un om nu poate fi cult, dacă nu dorește să știe cum au trăit sau trăiesc alte

etnii. Cei care afirmă că își cunosc tradițiile și istoria propriului popor și acest lucru le este suficient, de obicei nu cunosc nimic, deoarece este imposibil să nu vrei să afli prin ce se aseamănă și prin ce se deosebesc culturile lumii, să nu vrei să ieși de la ele tot ce-i mai frumos.

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

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

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

Fiecare om își are cîmpia sa, satul natal, o clopotniță pe deal (chiar dacă se numesc altfel). Ele există și trebuie respectate pentru că numai așa le vei păstra pe ale tale.

În felul acesta să ne străduim a educa copiii. Doar atunci cînd se vor pătrunde de profunzimea acestor lucruri, vor putea afirma că-și cunosc tradițiile și cultura poporului din care fac parte.

Sîntem oameni atîta timp cît simțim că ne “*doare un izvor sau un cîntec ce dispăre*” (una din baladele ce răsună la orice serbare și foarte des la lecții). Tînăra generație trebuie să conștientizeze că doar fiind toleranți și înțelegători mai putem avea un viitor, că nu există păcat mai mare decît a pîngări un izvor – și natural, și spiritual!

Maria COVAL,
profesoară de limba și literatura română

Liceul moldo-turc din mun. Chișinău

Izvoarele deosebiriilor dintre diverse culturi trebuie căutate în condițiile formării lor. Aceste diferențe au rădăcini adînci și reflectă particularitățile devenirii istorice ale unei națiuni sau ale unui grup etnic.

Progresul tehnico-științific, migrația popoarelor duc la internaționalizarea culturii, la dezvoltarea relațiilor interculturale. Astfel, pe de o parte, suportăm consecințele globalizării, iar, pe de altă parte, trebuie să ocrotim culturile popoarelor mici.

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

Comportamentul social ia naștere ca urmare a structurii interne a individului, a nevoii acestuia de a relaționa în permanență cu ceilalți, rezultînd din contopirea caracteristicilor tuturor celor ce alcătuiesc un grup.

Cultura organizațională într-o instituție de învățămînt cu reprezentanți ai diferitelor etnii presupune stabilirea obiectivelor educaționale și crearea unei zone de confort psihologic, prestarea serviciilor educaționale efectuîndu-se în baza unor valori prioritare și comune pentru toți. Este dificil să valorifici capacitățile unui grup format din tineri de diverse naționalități, cu deprinderi, atitudini diferite, un grup, deseori, conservator în convingerile sale.

Un exemplu de stabilire a unei armonii în relațiile interculturale poate fi corpul profesoral și de elevi de la Liceul privat moldo-turc din Chișinău, din a cărui componență fac parte reprezentanți ai diferitelor etnii: români, ruși, găgăuzi, armeni, azerbaidjani, chinezi, ucraineni, turci (în această instituție sînt admiși numai băieți, iar

colectivul de pedagogi este constituit în majoritate din bărbați). Motoul activității instituției noastre este: *A ara arare, a gîndi gîndire*. Unul din obiective constă în depășirea barierelor psihologice, elevii fiind chemați la dialog deschis pe orice temă, fie pe parcursul lecției, fie la recreație, în holul liceului, la o ceașcă de ceai. Dezacordurile nu lipsesc, dar treptat, prin analiză critică, ei ajung să-și depășească carențele de gîndire, schimbîndu-și unele convingeri personale, devenind toleranți.

În liceul nostru desfășurăm o diversă activitate extrașcolară cu elemente de educație interculturală. Un exemplu ar fi ansamblul vocal-instrumental cu un bogat repertoriu de cîntece în diferite limbi. La cercul de desen și artă plastică participă 30 de elevi de diferite naționalități, lucrările realizate fiind menționate la concursurile municipale și republicane.

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

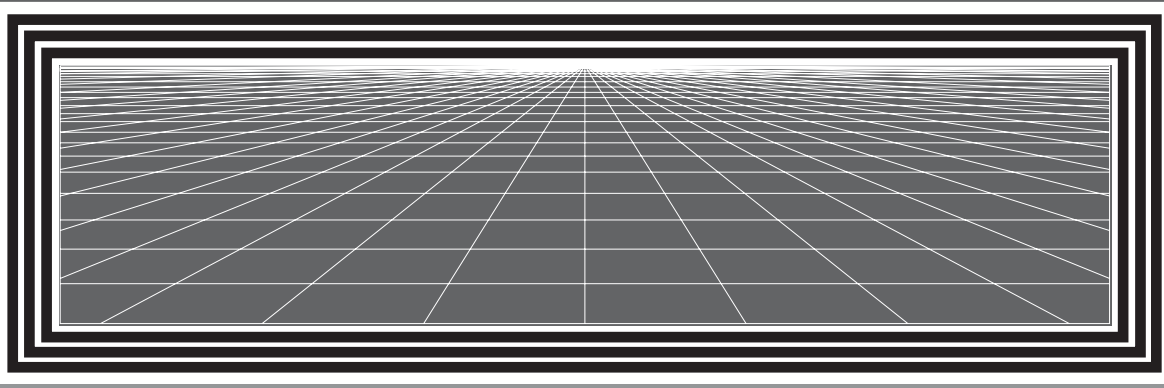
La cercul de dezbateri pe elevii, care vorbesc în mai multe limbi – moștenire de la părinți, îi unește în dialog limba română. Ei aduc argumente *pro* și *contra* în funcție de rolurile propuse în cadrul jocurilor interactive.

Pe mulți dintre elevii liceului îi cucerește o “doamnă” nostimă, incitantă și frumoasă – Matematica. La concursurile internaționale de matematică și informatică ne plasăm pe primele locuri.

Noi îmbinăm armonios tendința de afirmare și ambiția elevilor cu principiile educației pentru toleranță. Elevii depășesc, astfel, pas cu pas prejudecățile, stereotipurile. Discriminarea națională și cea lingvistică sînt excluse din start, acestea constituind, în condițiile globalizării economice și interacțiunii culturale, un imperativ al timpului.

La cîrma acestei munci titanice stă Măria Sa Profesorul – un exemplu de noblețe, har omenesc și dragoste față de copii.

Ala DONCIU, profesoară de istorie



QUO VADIS?

Masa rotundă: "Școala și noile abordări ale dialogului intercultural"

Au participat: Liliana Nicolaescu-Onofrei, director executiv al Centrului Educațional PRO DIDACTICA; Jalalite Ghene, Comunitatea Lituanienilor din Republica Moldova; Serghei Lisenco, Liga Națională de dezbateri preuniversitare (Debate); Eleonora Cercavski, directorul Școlii nr. 1 din Grigoriopol; Artur Cerari, Baronul romilor din Republica Moldova; Svetlana Beleaeva, directorul Liceului "Gaudeamus" din Chișinău; Constantin Cojocaru, Liceul "M. Eminescu" din Edineț; Petru Soltan, Asociația de Cultură și Drept "Transnistria"; Ala Nichitenco, Ministerul Educației, Direcția Învățământ pentru Minoritățile Naționale; Vlad Pâslaru, Institutul de Științe ale Educației; Valentina Moraru, Comunitatea Femeilor Ucrainene din Republica Moldova; Ana Golovina, Sofia Torlac, Departamentul Relații Interetnice; Galina Tihovschi, Școala moldovenească nr. 12 din or. Rîbnița; Natalia Șevciuc, Școala nr. 3 din or. Edineț; Valeriu Ivanov, Școala medie din s. Găvănoasa, Cahul; Valentina Butnaru, Societatea culturală "Limba noastră cea română"; Cristina Moraru, Irina Cotelea, Centrul pentru Problemele Minorităților din Republica Moldova; Ana Pînzari, Comunitatea Rusă din Republica Moldova; colaboratori ai CEPD, membrii redacției "Didactica Pro..."

Liliana NICOLAESCU-ONOFREI: În primul rând, vă aducem mulțumiri pentru bunăvoința de a participa la această masă rotundă cu subiectul *Școala și noile abordări ale dialogului intercultural*. Din start ținem să subliniem faptul că nu intenționăm o abordare filozofică a temei, ci dorim să ne ajutați să clarificăm unele aspecte, să vedem din multiple perspective cum ar trebui realizată educația interculturală. Punctele de vedere pe care le veți expune și care contează mult pentru noi vor fi popularizate prin intermediul revistei *Didactica Pro...*, pentru a transmite viziunile dvs. opiniei publice.



Centrul Educațional PRO DIDACTICA funcționează din anul 1998, răstimp în care am sprijinit diferite sectoare educaționale. Întrucât Republica Moldova este o societate multiculturală, ne-am orientat activitatea și spre domeniul educației interculturale. Deja se face câte ceva în acest sens, există studii elaborate sub egida Institutului de Științe ale Educației și a Institutului de Politici Publice.

Pentru noi finalitatea educației interculturale constă în a mări gradul de toleranță, de acceptare a celuilalt, care este diferit. Ne gândim la conținuturile unor proiecte ce ne-ar oferi posibilitatea de a ne cunoaște mai bine, fie că este vorba de etnie, religie sau de necesități educaționale speciale.

CEPD a inițiat proiectul *Toleranță și integrare socială*, în cadrul căruia se elaborează un manual de literatură a principalelor etnii din Republica Moldova (români, ucraineni, ruși, bulgari, găgăuzi). Ne-am propus, prin intermediul literaturii, să înțelegem valorile celuilalt și să promovăm principiile societății deschise.

De asemenea, am inițiat proiectul *Parteneriate școlare*, la care participă școli cu predare în diferite limbi. Elevii și profesorii realizează în comun diverse activități și, astfel, obținem o comunicare interculturală. Am lucrat cu elevii alolingvi într-un proiect sprijinit de Întitul Comisariat pentru minorități naționale al OSCE.

Pe parcursul a doi ani, peste 1000 de profesori au beneficiat de cursurile noastre, au însușit noi modalități de predare. Aplicate la lecții, acestea au un impact pozitiv, trezind interesul copiilor pentru învățarea limbii române, sporind posibilitățile lor de comunicare. Vrem să contribuim și în continuare la ceea ce se numește coeziune socială.

Am punctat câteva subiecte pe care vom centra discuția de astăzi:

1. Ce înseamnă a educa un cetățean al Republicii Moldova și ce acțiuni trebuie întreprinse în acest sens?
2. Ce înțelegeți prin educație interculturală și cum urmează a fi realizată ea în contextul nostru?
3. Cum contribuie/pot contribui comunitățile etnice și organizațiile reprezentate de dvs. la realizarea educației interculturale în școală și în afara ei?

Vom aborda problema dată într-o manieră holistică, deoarece nu se poate realiza o educație pentru înțelegerea celuilalt doar în școală, fără implicarea societății civile, a factorului politic etc.

Jalalite GHENE: Un cetățean al Republicii Moldova trebuie să fie, întâi de toate, patriot, să cunoască și să respecte istoria, limba țării în care trăiește, păstrând propriile tradiții și limba maternă. Numai astfel poți înțelege și respecta alte culturi, alte limbi, alte confesiuni. Soluționarea problemei ce ține de armonizarea relațiilor interetnice – iar problema există într-adevăr – o văd doar prin promovarea culturii, în sens general. Totul derivă din cuvântul *cultură*.

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

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

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

Svetlana BELEAEVA: În calitate de director al Liceului *Gaudeamus* din Chișinău, o instituție cu predare în limbile română și rusă, vreau să vă asigur că, deși aici studiază copii de diverse naționalități, niciodată nu am avut conflicte interetnice.

Finalitatea educației interculturale constă în a mări gradul de toleranță, de acceptare a celuilalt.

Sînt absolut convinsă că educația copilului în spiritul toleranței începe de la cunoașterea culturii etniei sale, dar și a culturii, tradițiilor celor ce conviețuiesc alături. În liceul nostru, de exemplu, consemnăm sărbătorile ce țin de cultura moldovenească, dar și de cea slavă, și una, și cealaltă conținînd elemente extraordinare, irepetabile, care promovează bunătatea, răbdarea, adică valorile morale și spirituale pe care le regăsim în Biblie.

Copilul trebuie să fie mîndru de țara lui. Sarcina noastră constă în a demonstra, chiar și în aceste condiții dificile de tranziție la economia de piață și de instabilitate politică, că avem cu ce ne mîndri. Cunoaștem realizările oamenilor de știință, de artă din America, Rusia, Ucraina și foarte puțin despre cele ale compatrioților noștri.

Nu putem vorbi despre toleranță, fără a ne referi la intoleranță. Aceasta apare însă nu numai la nivel interetnic, o problemă la fel de importantă constituind-o și relația matur-matur, elev-elev. Dacă un copil nu-și respectă oponentul, partenerul de aceeași etnie, va manifesta neapărat agresivitate față de reprezentantul altei naționalități, altei culturi.

Este necesar să obținem prin educație o conștiință civică, o socializare reală a copiilor și, posibil, astfel problemele interetnice nu vor mai fi atît de acute. Educația patriotismului în instituțiile de învățămînt și-a pierdut, de la un timp, însemnătatea. Copiii nu mai ies din școală patrioți. În cel mai bun caz ei sînt pragmatici: știu bine de ce au nevoie și nu-i interesează, din păcate, de ce are nevoie țara.

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



Un cetățean al Republicii Moldova trebuie să fie, întâi de toate, patriot, să cunoască și să respecte istoria, limba țării în care trăiește.

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

În Liceul *Mihai Eminescu* din Edineț învață elevi de 7 enii, predarea se face în limba română și nu avem probleme. Dar ce se întîmplă într-o școală mixtă; cum interacționează o cultură cu alta, care dintre ele este determinantă?

Este necesar să obținem, prin educație, o conștiință civică, o socializare reală a copiilor și, posibil, astfel problemele interetnice nu vor fi atât de acute.

Participăm la un proiect inițiat de CEPD – *Parteneriate școlare*. Liceul *Mihai Eminescu* și Școala rusoucraineană au editat în comun un ziar. Intenționăm să publicăm și un almanah, în care vor fi inserate materiale despre istoria orașelului Edineț, articole pe subiecte ce vizează diverse aspecte ale relațiilor interculturale. Pentru a apropia copiii de diferite naționalități, am considerat că trebuie să pornim de la realizări concrete.

Petru SOLTAN: Situația din Republica Moldova este atât de contradictorie, încît problemele de principiu ce se pun astăzi în discuție nu pot fi rezolvate „de jos în sus”.

Este dificil să le soluționăm cu ajutorul unor programe și proiecte mici. Problemele se leagă între ele. Există o diversitate mare de păreri ce vizează istoria, limba, cultura. De aceea, numai o politică de stat, inițiative lansate de conducerea țării ar schimba starea de lucruri, inclusiv privind relațiile interetnice.

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

Într-adevăr, în ultimii 10 ani, reprezentanții tuturor etniilor au obținut multe drepturi privind limba de predare, promovarea culturilor naționale, dezvoltarea democrației. Totuși, nu avem o coeziune socială și națională în Republica Moldova. Ce ar trebui să întreprindem în sistemul educațional (noi abordări, discipline, cicluri de lecții) pentru a nu ne dezbină, ci a ne uni?

Conținutul obiectelor de studiu, mai ales al celor umanistice, nu cuprinde informații despre naționalitățile conlocuitoare din Republica Moldova. Direcția Învățămînt pentru Minoritățile Naționale a Ministerului Educației a propus includerea acestor date în cursul de istorie care se elaborează în prezent. Predarea se face după manuale ale altor state și acest fapt nu favorizează formarea unui cetățean al Republicii Moldova.

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

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



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

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

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

Vlad PÂSLARU: În toată lumea lucrurile se prezintă cam în felul următor: există națiunea care dă denumire statului, ceilalți urmînd să se integreze în această națiune. Statul trebuie să le asigure minorităților un minimum necesar pentru a-și păstra identitatea națională. Vreau să

Pentru un rus, bulgar, ucrainean etc. a-și construi identitatea națională nu înseamnă a se conștientiza ca cetățean al Rusiei, Bulgariei, Ucrainei etc., ci ca cetățean al Republicii Moldova.

mă înțelegeți corect: pentru un rus, ucrainean, bulgar etc. a-și construi identitatea națională nu înseamnă a se conștientiza ca cetățean al Rusiei, Ucrainei, Bulgariei etc., ci ca cetățean al Republicii Moldova. Nu s-a creat o unitate teleologică a învățămîntului din Republica Moldova. Consider că s-a comis o mare greșeală atunci cînd în Constituție și în Legea învățămîntului a fost inclus dreptul de a studia în limbile minorităților la toate treptele de învățămînt.

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

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

Care este soluția? Trebuie să instituim un învățămînt românesc, să se accepte ideea că prin învățămînt nu putem crea un alt popor, o altă limbă, să conștientizăm că există aici o parte a națiunii române, care este majoritară în



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

Republica Moldova. Putem conviețui împreună întrucât noi știm să fim toleranți.

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

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

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

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

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

Ana GOLOVINA: Acum 12-13 ani, dacă în instituții sau în public se vorbea doar moldovenește, reacția

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

era corespunzătoare. Astăzi situația este mult mai bună. Revin la afirmațiile dlui Pâslaru, care a menționat că, în Europa, minorităților naționale li se creează un minimum de condiții pentru a se integra în națiunea de bază. Cu toate acestea, vreau să accentuez că în unele țări occidentale funcționează mai multe limbi oficiale, chiar dacă minoritățile naționale nu au o mare pondere. Trebuie să înțelegem că toleranța față de celălalt, respectul față de limba pe care o vorbește va veni cu timpul.

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

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

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

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

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

anumite subiecte de discuții. Dacă la începuturi, în anul 2000, am constatat că atât pe malul drept cât și pe malul stîng al Nistrului există stereotipuri puternic inoculate: sîntem diferiți, trăim în “state diferite” și avem intenții diferite, pe parcurs ne-am propus să ne debarasăm de aceste stereotipuri și am reușit.

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

Artur CERARI: Putem mări gradul de toleranță în societate printr-o multitudine de modalități, dar cunoașterea mai multor limbi este un avantaj. Noi, romii, vorbim 3-4 limbi de largă circulație, ceea ce ne ajută să comunicăm mai bine, oriunde ne-am afla. Dacă ne referim la școală, la conținutul învățămîntului și al manualelor, ar fi bine ca manualele de istorie, mai ales la elucidarea evenimentelor de istorie recentă, să nu prezinte amănunțit toate relele ce s-au produs, aceasta constituind un factor ce ar învrăjbi elevii de diferite etnii. Totodată, vreau să subliniez și rolul esențial al familiei în educația interculturală. Părinții trebuie să-și învețe copiii să fie toleranți încă din fragedă copilărie, să nu le permită să vorbească urît despre o altă persoană.

Galina TIHOVSCI: Problemele de educație interculturală și promovarea toleranței sînt pentru noi stringente și ne afectează în mod direct. Sînt director adjunct al școlii moldovenești nr. 12 din or. Rîbnița. Actualmente 465 de copii nu frecventează orele, deoarece ni s-a luat sediul. Nici vorbă de toleranță față de națiunea de bază din stînga Nistrului: nu putem vorbi în limba română, sîntem persecutați, prizoniți de autorități.

Vreau să evidențiez faptul că avem o invidie pozitivă față de condițiile în care își desfășoară activitatea societățile culturale ale minorităților naționale din dreapta Nistrului. Pe malul stîng însă atitudinea este diferențiată după criterii etnice. Ucrainenii, de pildă, sînt susținuți de autoritățile de la Tiraspol, au școli, emisiuni TV în limba lor. Multe probleme s-ar rezolva dacă situația ar fi reglementată la nivel politic.

Sofia TORLAC: Pe parcursul istoriei Republica Moldova s-a constituit ca un stat multinațional, ale cărui localități sînt populate de diverse etnii. Orice am afirma astăzi, oamenii noștri sînt deschiși și binevoitori, gata de

Mulți tineri (reprezentanți ai minorităților naționale, dar și ai etniei române) nu vor să se integreze în această societate, deoarece nu este atractivă.

a accepta alte culturi, fapt ce se produce chiar din copilărie. Uitați-vă cum se joacă copiii de diferite naționalități, ei se înțeleg perfect. Departamentul Relații Interetnice are misiunea de a face tot posibilul pentru ca fiecare cetățean să se simtă bine în casa noastră comună și să participe activ la viața societății. Multe din inițiativele lansate în republică comportă un caracter integrator. În cadrul Departamentului coordonez direcția ce se ocupă de situația lingvistică din UTA Găgăuzia și r. Taraclia. Au fost întreprinse o serie de acțiuni ce vizează dezvoltarea limbilor etniilor conlocuitoare în școli și în mass-media. În baza propriilor observații, pot afirma cu certitudine că părinții din această zonă vor ca și copiii lor să cunoască limba de stat. Dar, ca și acum 10 ani, lipsesc cadre calificate, de aceea nivelul de cunoaștere a limbii române lasă de dorit.

Departamentul Relații Interetnice, de comun acord cu Ministerul Culturii, Ministerul Educației, Institutul de Cercetări Interetnice lucrează asupra concepției unui program complex de funcționare și dezvoltare a limbilor



vorbite pe teritoriul Republicii Moldova. Dacă vom asigura baza materială pentru desfășurarea acțiunilor preconizate, vom atinge și succese scontate.

Natalia ȘEVCIUC: Cred că un pas concret în ameliorarea stării de fapt ar fi să ne adresăm Ministerului Educației cu rugămintea de a introduce în școlile din republică lecții ce ar lua în dezbateri teme de educație pentru toleranță, așa cum se practică în SUA.

Ala NICHITCENCO: Consider că educația pentru toleranță se poate face la orice lecție, nu este neapărat să proiectăm ore speciale.

Vlad PĂSLARU: Avem deja Curriculumul dirigin-telui, editat în limbile română și rusă, la apariția căruia am contribuit și eu. Acesta oferă numeroase posibilități de educație, inclusiv privind toleranța. Poate ar fi oportune niște suporturi didactice. Să ne gândim împreună cum am putea realiza acest lucru mai bine.

Svetlana BELEAEVA: În cadrul Fundației SOROS-Moldova funcționează Centrul pentru Dezvoltarea Tineretului care a publicat deja 3 broșuri cu materiale ce țin de educația pentru toleranță și o carte despre conflictologie. O soluție ar fi să invităm echipa de formatori în probleme de toleranță a Centrului să organizeze training-uri în întreaga republică.

Valeriu IVANOV: Referindu-ne la fenomenul toleranței în societatea noastră, putem spune că acesta se manifestă nu doar la nivelul relațiilor interetnice, ci și la nivel social. Persistă o diferență de mentalitate a omului de la sat și a celui de la oraș, diferență care uneori provoacă conflicte.

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

În comuna Găvănoasa, raionul Cahul există un amalgam de naționalități, dar școala este națională. Copiii nu-și pun problema cărei etnii aparțin (căsătoriile mixte sînt o normă) și, de regulă, vorbesc mai multe limbi.

Valentina BUTNARU: După 1990, în Basarabia această problemă se discută fără a se pune punctul pe *i*. Cît de des ne acceptă naționalitățile conlocuitoare atunci cînd declarăm sus și tare că sîntem români și vorbim românește? Ce ne unește ca națiune într-un stat unic? Avem tricolorul ca drapel al statului, deci este al tuturor. De ce atunci dacă porți insigna cu tricolor ești considerat naționalist? Cîți dintre noi cunosc cuvintele imnului și cîți îl cîntă în școlile cu predare în limba rusă?

Ni se reproșează că sîntem intoleranți. Ba dimpotrivă, sîntem foarte toleranți. Dna Beleaeva susține că în liceul pe care-l conduce nu există probleme. Se știe însă că în școlile mixte sînt probleme de comunicare, atitudini rezervate. Să ne gândim mai bine cum să abordăm eficient conflictele și ce măsuri educaționale să întreprindem.

Liliana NICOLAESCU-ONOFREI: M. Eminescu are un gînd foarte frumos: "Aș vrea ca omenirea să fie ca

Educația pentru toleranță se poate face la orice lecție, nu este neapărat să proiectăm ore speciale.

prisma, una singură, strălucită, pătrunsă de lumină, care însă are atîtea culori. O prismă cu mii de culori, un curcubeu cu mii de nuanțe. Națiunile nu sînt decît nuanțele prismatice ale Omenirii... și deosebirea dintre ele e atît de naturală, atît de explicabilă, cum putem explica din împrejurări anume diferența dintre individ și individ. Faceți ca toate aceste culori să fie egal de strălucite, egal de poleite, egal de favorizate de Lumina ce le formează și fără care ele ar fi pierdute în nimicul existenței..."

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

Consemnare: Dan BOGDEA

10 septembrie 2003,
Centrul Educațional PRO DIDACTICA



Școala și comunicarea interetnică

Trăim vremuri când trebuie să primeze dialogul deschis între oameni, între națiuni. Se pare că, în general, nu am învățat încă a vorbi, a asculta, a-l înțelege pe cel de alături. La asemenea situații de conflict se ajunge, în majoritatea cazurilor, deoarece dăm dovadă de intoleranță, egoism, lipsă de educație etc.

Este evident că procesele politice, sociale, etnodemografice ce au loc în ultimul timp în lume, dar și în țara noastră, influențează, direct sau indirect, tînăra generație, fapt ce trebuie luat în considerație la elaborarea conținuturilor de educație interculturală. Un principiu axatoriu al mișcării interculturale internaționale rămîne a fi toleranța comunicativă între oameni, între reprezentanții diferitelor etnii, pentru ca aceștia să încerce a căuta nu ceea ce îi desparte, ci, dimpotrivă, ceea ce îi unește. Conflictul a existat și va exista întotdeauna, fiind un fenomen firesc pentru toate epocile. De aceea, contează nu atît excluderea conflictelor ca atare, ci găsirea unor posibilități de rezolvare a acestora. Cultura comunicării constituie astăzi una dintre problemele cele mai importante în relațiile interetnice, dar și intraetnice.

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

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

“Privilegiul” școlii, în sensul dat, se explică și prin faptul că, după componența sa, aceasta deseori este multinațională (români, ucraineni, bulgari, ruși, găgăuzi,

romi etc.), iar într-un colectiv tînăr pot fi remodelate mai ușor trăsăturile necesare, căci anume acum se formează personalitatea. Important este și climatul moral-psihologic al mediului școlar. Urmează să orientăm activitatea în direcția sporirii calității culturii comunicării întregului colectiv de elevi, aceasta presupunînd un lucru individual și diferențiat destul de amplu. Doar prin adunări, conferințe, convorbiri despre prietenia dintre popoare nu poate fi ameliorată situația, chiar dacă și asemenea activități sînt binevenite.

O condiție de esență o vedem, în primul rînd, în creșterea nivelului general de cultură al elevilor, care ar include și educația civică și morală.

Actualmente devine tot mai importantă responsabilitatea morală, poziția socială a profesorului. Exemplul personal al maturilor le educă elevilor sentimentul de respect față de alte națiuni și culturi. Anume în școală ei asimilează conținutul unor astfel de noțiuni ca *național* și *universal*, interacțiunea dintre diverse culturi, limbi etc.

Un rol aparte pentru elevi îl au cunoștințele etnografice despre apariția popoarelor (mai ales a celor cu ai cărei reprezentanți învață sau locuiesc alături), despre specificul național, tradițiile, obiceiurile, vestimentația, arta, sărbătorile naționale ale acestora. Este indicat ca profesorul să manifeste competență în tratarea unor astfel de aspecte, dar și să aplice informația de care dispune atît în cadrul activităților instructiv-educative propriu-zise cît și în cele extrașcolare (convorbiri, excursii la muzee literare și de studiere a țînutului natal, centre culturale naționale, teatre, expoziții, concerte folclorice, vizionări de filme etc).

Competența comunicativă contribuie la manifestarea omului ca personalitate. Se resimte în anii din urmă o neglijare a noțiunii de *personalitate*. Or, anume atitudinea descendentă față de tradițiile naționale ale propriului popor constituie conținutul interior al omului-personalitate. Relațiile interumane, comportamentul unuia față de celălalt trebuie să se bazeze pe sentimentul de respect reciproc, fiecare membru al unei societăți multiculturale fiind capabil a apăra o altă limbă ca pe a sa proprie, a aprecia cultura, istoria, monumentele de artă ca pe o avere comună a tuturor popoarelor și a întregii civilizații.

Știința pedagogică, la rîndul ei, este datoare să ajute practica școlară cu recomandări motivate, argumentate, judicioase privind sporirea nivelului de cultură al elevilor în domeniul comunicării interetnice. Cultura comunicării interetnice, ca fenomen multifuncțional, include cunoașterea normelor, principiilor și cerințelor de etică generală, precum sînt colectivismul, datoria, responsabilitatea, cinstea, bunătatea, adevărul și deprinderea de transferare a acestora în planul relațiilor interetnice. Este necesar să

se pună accentul, în același timp, pe cultivarea calităților comunicative specifice: aptitudini de identificare, empatie, reflecție, emoție, coparticipare, autoapreciere, autocritică etc. Un nivel înalt al culturii comunicative presupune dirijarea propriilor emoții, manifestarea interesului față de alți oameni, aprecierea obiectivă a oricărei situații, primirea preocupărilor general umane.

Formarea unei etichete a comunicării interetnice dintre copiii de diferite naționalități poartă, în mare, un caracter pur formal. În majoritatea școlilor, dacă nu în toate, elevii contactează (realizează împreună anumite sarcini obștești, participă la autoconducerea instituției, la activități extrașcolare etc.) numai dacă sînt impuși de profesori sau dacă apare necesitatea îndeplinirii acestor obligațiuni.

Experiența multor școli ne convinge că sfera cea mai favorabilă de formare a unei etici a comunicării interetnice este anume activitatea extrașcolară comună, cu un impact social sporit, atunci cînd granițele coparticipării sînt foarte vaste și elevii își pot demonstra propriul eu într-un mediu mult mai larg de persoane de aceeași vîrstă. La apropierea elevilor de alte etnii contribuie și taberele de odihnă (din păcate, astăzi tot mai puține). Într-o ambianță în care viața cotidiană nu este strict reglementată (acasă sau la școală), copiii se simt mai descătușați, căutînd să-și manifeste propria individualitate,



inițiativă în desfășurarea activităților, jocurilor distractive etc.

În cadrul educației multiculturale primordială este crearea unor relații interpersonale propice pentru o comunicare eficace. Comunicarea este de neprețuit doar în cazul cînd provoacă un schimb de idei, păreri, educă compasiunea față de oameni. Reușita acesteia depinde de cunoștințele și caracterul unei comunicări libere dintre elevi.

Am efectuat un sondaj în școlile alolingve din or. Edineț, încercînd să stabilim ce îi atrage pe elevi în raporturile comunicative multinaționale și cît de frecvente, trainice sînt relațiile lor de prietenie, dorința de a se cunoaște reciproc. Rezultatele anchetei au demonstrat că adolescenții fac o distincție clară între o simplă comunicare și o prietenie adevărată. Dintre cei peste o sută de respondenți, 96 % comunică cu semenii lor de altă naționalitate cel mai des: în școală, în curtea unde locuiesc, în diverse cercuri, întruniri în afara școlii. În clasele cu predare în limba rusă, unde învață, de regulă, elevi de diferite naționalități, majoritatea dintre ei au menționat că prietenesc cu toți copiii, indiferent de apartenența lor etnică. Pe cînd la întrebarea: „Numește prietenii tăi din școală, din clasă, din cadrul activităților extrașcolare, din curte” mulți au răspuns că preferă să fie prieteni cu copii de naționalitatea lor (deși studiază în școli cu cîteva limbi de instruire). Discuțiile cu elevii ne-au ajutat să stabilim motivele acestui fenomen: cunoștințele vagi despre specificul socio- și etnocultural al copiilor de altă naționalitate, precum și cunoașterea superficială a limbii, literaturii, culturii, istoriei, tradițiilor și obiceiurilor care formează trăsăturile de caracter naționale.

Cu părere de rău, în cadrul procesului instructiv-educativ acestor aspecte importante li se acordă foarte puțină atenție, mai ales că elevul este purtătorul multitudinii de caracteristici național-psihologice, care influențează direct conținutul relațiilor dintre reprezentanții diferitelor naționalități.

Ar fi oportun ca în cadrul instituțiilor de învățămînt să se organizeze anual diverse expediții etnopedagogice, cu scopul de a îmbogăți practica educațională. Profesorii din școlile mixte trebuie să conștientizeze necesitatea căutării punctelor de tangență dintre diverse interese și culturi, bazîndu-se pe morală, artă, religie. În contextul dat, este la fel de important ca fiecare activitate școlară sau extrașcolară să se adreseze, direct sau indirect, personalității copilului, astfel ca elevii de diferite naționalități să nu rămînă indiferenți unul față de altul, dar să manifeste interes reciproc față de calitățile și năzuințele personale ale fiecăruia.

Constantin COJOCARU,
Liceul Teoretic *Mihai Eminescu*, Edineț
Natalia ȘEVCIUC,
Școala ruso-ucraineană nr. 3, Edineț



Silvia POSTERNAC

Institutul de Științe ale Educației

Motive și condiții avansate de elevii alolingvi pentru învățarea limbii și literaturii române

“Valoarea este însăși ființa în raportul ei intim cu o activitate”.

(Louis Lavelle)

Perceperea valorilor literar-artistice se înscrie în contextul unei tematici mai largi de abordare a relațiilor cititor-text literar. Cercetările recente (Bârlogeanu L., Pâslaru Vl., Popenici Ș.) aduc în actualitate înțelegerea valorilor și traseul vieții de cititor; își îndreaptă atenția spre implicațiile de ordin axiologic; menționează aspectele de maximă importanță pentru educație, pentru morala societății contemporane “conturată de scopul profitului imediat”, corelează problema cu noțiunea “imaginarul educațional”. “Narațiunile care compun curriculumul imaginarului contemporan sînt prevalente în formarea capitalului social, fiind educative într-o mai mare măsură decît educația formală” (6, p. 59).

L. Bârlogeanu încadrează receptarea artei în câmpul problematic al științelor educației ca “o schimbare de perspectivă în intenționalitatea pedagogică” (1, p. 7). Preocupată de întrebările: Ce este receptarea artei? De ce este importantă? De ce dorim receptarea artei? autoarea aduce argumente cu privire la semnificația acțiunii de receptare și elaborează modelul receptării artei.

M. Golby (3, p. 134-135) apreciază acțiunile umane ca povestiri obiectivate. Dezvoltarea personalității în acest context apare marcată de valorificarea corelației

“narativitate/istorie/identitate, autor/coautor/coparticipant.” Astfel, problema sesizării valorilor promovate într-o narațiune capătă tendințe clare în raport cu viața fiecăruia dintre elevii populației alolingve. Parafrazîndu-l pe K. Gergen (2), Ș. Popenici consideră că limitele tradiției noastre narative se constituie în limitele propriei noastre identități (6, p. 55). Or, angajarea elevilor alolingvi în situații de comunicare literar-artistice în limba română îi aduce și în ipostaza de autor, ei trebuind să pună în valoare elementele semiotice și alte mijloace de expresivitate aferente unei comunicări axiologice eficiente. De aceea, obiectivul dar și condiția desfășurării activităților de comunicare literar-artistice pentru elevii alolingvi este însușirea limbii române ca a doua limbă de comunicare.

Receptarea valorilor artei constituie obiectul aserțiunilor specialiștilor din domeniul educației estetice, psihologiei, pedagogiei, sociologiei pedagogice etc. Din conceptul complex cu privire la receptarea valorilor literar-artistice am decelat două componente: *obiectul* – receptarea valorilor literar-artistice românești și *eșantionul* – elevii alolingvi. Cunoașterea limbii române le deschide elevilor alolingvi diverse căi și forme de receptare a textului literar: lectura cu voce, teatralizarea, interpretarea, re-trăirea, jocurile, intonarea etc., toate fiind semnificative pentru reconstruirea și înțelegerea mesajului operei.

Prezentăm în continuare condițiile și motivațiile pentru învățarea limbii și literaturii române (LLR)¹ în vederea însușirii valorilor literar-artistice românești de către elevii maghiari de la Liceul *Bathory Istvan* din Cluj-Napoca, România, și elevii din Republica Moldova (școala medie generală rusă din Ștefan-Vodă).

Tabelul 1

Condiții și motive avansate de elevii alolingvi pentru învățarea limbii și literaturii române

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

¹ Elevii din România denumesc cu termenul *limba română* ambele obiecte de studiu încadrate în disciplina școlară *Limba și literatura română*

Structurarea pe domeniile de referință a condițiilor/motivelor avansate de elevii alolingvi pentru învățarea LLR

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

Ca instrument de investigație au servit 2 chestionare: pentru cl.V-VII și pentru cl. VIII-IX. Prima parte a acestor chestionare include sarcini specifice vârstei elevilor și curriculumului școlar, iar partea a doua – o sarcină comună pentru elevii din toate clasele, care solicită enumerarea condițiilor favorabile învățării LLR.

96 de elevi din Cluj-Napoca și 86 de elevi din Ștefan-Vodă au acceptat și au realizat cu succes sarcina de a enumera condițiile/motivale însușirii limbii și literaturii române (vezi Tabelul 1):

Elevii (46 din Cluj-Napoca și 16 din Ștefan-Vodă) au avansat câte 1 condiție/motiv:

- practica comunicării: *a comunica cu personalități notorii, cu vedete, cu membrii formațiilor* etc.: 33 de elevi din Cluj-Napoca și 6 elevi din Ștefan-Vodă;
- ajutorul profesoarei în învățarea LLR, respectiv: 4 și 5 elevi;
- majorarea numărului de ore pentru învățarea LLR, respectiv: 2 și 0 elevi;
- evenimentele interesante ar spori dorința de comunicare în limba română, respectiv: 2 și 1 elevi;
- susținerea din partea părinților în învățarea LLR, respectiv: 3 și 0 elevi;
- cărțile sînt condiția unică și esențială de învățare a LLR: respectiv 2 și 0 elevi;
- efortul propriu în studierea limbii a doua, respectiv: 0 și 4 elevi.

7 elevii maghiari n-au indicat nici o condiție/motiv, argumentînd prin faptul că pentru învățarea cu succes a LLR există toate condițiile necesare. *“Eu nu aș avea nevoie de nimic”*, scrie Daniela P.– răspuns neidentificat la nici un elev alolingv chestionat din Republica Moldova. Patru elevi ruși nu au indicat condiții/motive, unul însă a menționat că știe limba română.

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

- lărgirea cadrului de comunicare și a cercului de prieteni: *“Aș vrea să am mai mulți prieteni”* (Filip P.);
- identificarea cu țara, conștientizarea rolului de

cețean român, înțelegerea valorii istorice și sociale a LLR: *“Dacă aș fi străin, aș învăța limba română cu plăcere, fiindcă România este o țară minunată și sînt multe de văzut și de aflat”* (Andrei G.);

- conștientizarea sa ca subiect generator de valori ale limbii române, combinată cu atitudinea afectivă față de ea: *“Eu vorbesc românește ca să înțelegă prietenii, profesoara mea, ce vreau să le spun. Să înțeleagă oamenii ce doresc cînd fac cumpărături. Îmi place limba română. Îmi face plăcere a vorbi românește”* (Tomas D.);
- conștientizarea finalității de natură comunicativă a învățării LLR: *“Ca să pot vorbi cu...”* (Filip A.).

Condițiile/motivale învățării LLR, avansate de elevii chestionați, pot fi structurate în trei domenii: cele cu referire la subiectul mediator al receptării, cele cu referire la factorii externi ai receptării și cele cu referire la subiectul receptor. Au fost înregistrate în total 174 de condiții/motive la elevii din Cluj-Napoca și 229 de condiții/motive la elevii din Ștefan-Vodă (vezi Tabelul 2).

Primul domeniu, subiectul mediator, întrunește condițiile/motivale legate de *personalitatea profesorilor* – atitudinea față de elevi și de predarea-învățarea LLR, relațiile profesor-elev, evaluarea elevilor la LLR etc., precum și de *tehnologiile* aplicate la ore.

Condiționările/motivale învățării eficiente a LLR legate de *profesor* sînt reprezentate de aprecierile:

- *“Dacă profesoara n-ar fi atît de strictă...”* (Aron S.);
- *“Unii copii simt frică de profesorul strict și nu pot învăța”* (Tamas G.);
- *“O relație mai caldă între profesor și elev”* (Eduard T.).

Atitudinile elevilor maghiari față de *tehnologiile de predare-învățare-evaluare* – acestea fiind nu numai de competența primului subiect al educației, al profesorului, dar, conform unei viziuni mai recente (Vi. Pășlaru, 2003), și de competența celui de al doilea subiect al educației, al elevului comunicant/cititor – sînt cuprinse în sugestiile referitoare la numărul de ore la clasă și de cel pentru munca independentă, la precizarea conținuturilor studiate, la ajutorul profesorului în pregătirea temelor, la opțiunea pentru practicarea mai frecventă a

jocurilor didactice etc. Analizele și sistematizările minuțioase ale elevilor ar putea înlocui o pagină în manualul de metodica predării limbii române aolingvilor. Ei optează pentru motivarea numărului de ore, pentru organizarea lecțiilor adăugătoare cu elevii ce însușesc româna la nivel mediu, precum și cu cei avansați. Alte doleanțe vizează organizarea activităților în grup, îndrumările metodologice pentru învățarea LLR:

- *“Teme, postere în legătură cu lecția”* (Nico B.);
- *“Dacă ne-am juca puțin mai mult”* (Mate R.).

În afară de jocuri, postere, recapitulări elevii consideră oportună obținerea informației despre entități, folosirea eficientă a utilajului video etc.

Deși nu este pedagog, psiholog sau igienist, elevul Gzabola M. se pronunță împotriva practicii absolut ineficiente a unor profesori de a mări durata orelor. Își dorește ca lecțiile de română să decurgă într-o atmosferă plăcută, să se utilizeze tehnică performantă, iar conținuturile oferite să fie confortante; ca actorii sau alți invitați “să țină ore speciale”, nu doar să propună secvențe din viața personală și răspunsuri la întrebări; ca orele de clasă să dureze 40 de minute.

Eleva Brigitta S. realizează o sinteză a factorilor tehnologici și biblioteca. Răspunsul cuprinde două părți: în prima sînt enumerate trei condiții care, fiind satisfăcute, ar extinde practica comunicării elevului în limba română (*“eu aș comunica mai mult, dacă aș obține cunoștințe despre etnia dată”*; *“aș lărgi contactele cu persoanele băștinașe, dacă aș avea de rezolvat treburi oficiale în limba română”*); în partea a doua se constată situația la zi și se motivează acțiunea de a învăța LLR (*“eu folosesc limba română pentru a o perfecționa, a ști o limbă în plus, deoarece fiecare limbă este o comoară a lumii”*).

Al doilea domeniu, factorii externi, este identificat de elevi cu socialul – cel mai important aspect pentru crearea condițiilor de comunicare în limba română. Au fost indicați ca factori favorabili partenerii de comunicare, deplasările în alte regiuni ale țării și peste hotare, taberele de odihnă, contactul pe viu cu vedete, staruri, formații vocale. Mai relevante însă s-au dovedit a fi biblioteca, dotarea didactico-metodologică a

procesului de însușire a LLR, filmele și emisiunile TV, concursurile:

a) *biblioteca* – acest generic subsumează propuneri de perfecționare a manualelor școlare existente, dotarea bibliotecilor cu literatură de ultimă oră, dicționare, culegeri de lecturi suplimentare, manuale. Față de manuale și alte cărți așteptările copiilor sînt mari, ei solicită să aibă la dispoziție literatura necesară, cu un conținut complex și util, expus clar, pe posibilitățile lor de învățare:

- *“Să primim mai multe cărți de la școală”* (Jorj S.);
- *“Cartea mă ajută să-mi reamintesc cele explicate la ore”* (Ralea S.);
- *“Îmi sînt de folos și cărțile, și dicționarele”* (Izabella Z.) – aprecieri sincere, mize pe literatura didactică, de specialitate și cea artistică, pe valoarea textului tipărit, în special a celui didactic – redau așteptările elevilor maghiari pentru îmbunătățirea predării-învățării LLR, reprezintă gradul de conștientizare de către ei a necesității de însușire a valorilor comunicative și literare ale LLR.

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

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

c) *filme și emisiuni televizate* – este menționată valoarea lor afectivă în învățarea LLR, a “emoțiilor trezite”;

d) *concursurile* – opțiunile pentru participarea la concursuri, olimpiade, activități culturale etc.

Al treilea domeniu, subiectul comunicant/receptor, reprezintă atitudinile elevilor față de valorile LLR și procesul de apropiere a acestora. Domeniul este identificat cu *efortul propriu* pentru învățarea LLR, relevîndu-se că asigurarea succesului în învățarea LLR depinde de voință, de insistență, de studiul sistematic profund.

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

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



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

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

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

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

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

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

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

înțeleasă ca parte componentă a limbii române, studiul LLR fiind perceput neapărat în interdisciplinaritate cu istoria, cultura și creația populară românească.

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

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

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

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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



Tatiana SOCOLOV

Fondul de Investiții Sociale din Moldova

Rolul toleranței în soluționarea problemelor comunitare

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

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

CEL MAI DIFICIL LIMBAJ – CONSENSUL

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

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

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

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

COMUNICAREA – PUNCTUL FORTE AL ORICĂREI

REALIZĂRI

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

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

mai dur, altelei mai loial, demonstrând cu prisosință că participarea este imposibilă fără comunicare. Aceasta nu se dezvoltă într-un vacuum informațional, separat de acțiunile sociale substanțiale și constituie o necesitate vitală pentru desfășurarea diferitelor activități colective. Grupurile de inițiativă organizează adevărate campanii de comunicare la nivel local, care variază ca durată și intensitate, în funcție de scopul propus. Bunăoară, satele sînt foarte ingenioase la colectarea contribuției. *Un bănuț pentru școala mea* – o frumoasă inițiativă lansată de satul Zberoaia (Nisporeni), a fost preluată de multe alte localități, fiind dezvoltată și atribuindu-i-se un colorit deosebit. Este o adevărată măiestrie să poți transforma colectarea mijloacelor financiare în sărbătoare; să faci în așa fel ca fiecare locuitor să se simtă util și important, indiferent de suma pe care a donat-o; să-i așezi pe toți la masa îngăduinței și colaborării, pentru a persevera în continuare.

Comunitățile-partenere ale FISM își cunosc bine locuitorii: și pe acei care s-au implicat, și pe acei care au stat la o parte, urmărind “ce-o să mai iasă și din aceasta”. Lista participanților este afișată la cel mai vizibil loc din sat și fiecare își poate citi numele, pe cel al vecinului, al prietenului etc. Copiii se mîndresc cu părinții lor și se angajează cu plăcere în activitatea maturilor.

De obicei, localitățile care au obținut finanțare, reușesc să ducă la bun sfîrșit implementarea microproiectului, acumulînd o nouă experiență. În perioada colaborării cu FISM satul beneficiază de asistență tehnică, de instruire, acumulînd cunoștințe privind procurarea bunurilor și prestarea serviciilor, supravegherea calității lucrărilor executate, efectuarea plăților curente etc. Simțind necesitatea de a progresa în continuare, satele elaborează participativ planul de dezvoltare strategică a localității. Este o activitate în comun, efectuată de oameni foarte diferiți – reprezentanți ai societății civile, agenți economici, autoritățile publice locale. Timp de 4-5 zile muncesc cu toții comunicînd, ascultîndu-se unul pe altul, completîndu-se reciproc.

Pentru a obține o comunicare cu adevărat eficientă este nevoie de educație, de o cultură a exprimării, chiar și de o înțelepciune nativă. Prin comunicarea participativă toți interlocutorii exercită exprimarea liberă ca un drept permanent și inalienabil. Ei își satisfac necesitatea de a se informa pentru a lua decizii corecte; generează idei și abordează diferite teme de discuție; fac schimb de păreri, aspirații și valori; își dezvoltă abilitățile; înființează organizații obștești, consolidîndu-și astfel puterea colectivă; rezolvă probleme și sărbătoresc victoriile.

Cel mai important aspect îl constituie faptul că prin comunicare, implicare și participare, oamenii învață a fi toleranți unul față de altul. Ei conștientizează că doar împreună pot contribui la modelarea unei societăți libere și solidare, că schimbările spre bine nu se produc de la sine, că pentru a le înfăptui este nevoie de înțelegere reciprocă și muncă asiduă.

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

DIVERSITATEA NU ESTE UN OBSTACOL

Societatea nu este și nu poate fi tratată ca ceva omogen, aceasta fiind compusă din oameni diferiți în funcție de vîrstă, sex, interese, situație materială, educație, grup social etc. În orice comunitate există copii, bătrîni, persoane cu dizabilități, care vor să se simtă necesari și utili. Trăinicia acestora constă anume în faptul ca membrii ei să poată învăța unul de la altul, să se susțină în permanență, să promoveze schimbarea și s-o orienteze spre binele tuturor, spre ameliorarea continuă a condițiilor de trai, a calității vieții lor materiale și spirituale.

În multe sate care au beneficiat de suportul financiar al FISM, populația nu are o structură unitară din punct de vedere etnic. Aceasta însă nu le împiedică să se mobilizeze și să obțină succese în dezvoltarea comunitară, așa cum au reușit Fundurii Noi, Logofteni (Glodeni), Moscovei, Iujnoie (Cahul), Chioselia (Cantemir), Pocrovca (Dondușeni), Evghenevca (Sîngerei), Talmază (Ștefan-Vodă) etc.

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

referitor la consolidarea societății civile și participative, iar Ambasada SUA a acceptat finanțarea unui proiect de promovare a ONG-urilor, de atragere a membrilor comunității în activitatea acestora, de creare a Centrului informativ-consultativ și de asistență tehnică pentru ONG-uri. La toate acțiunile enumerate am mai putea adăuga completarea fondului de carte a bibliotecii publice, cu suportul Fundației SOROS-Moldova, extinderea rețelei de telefonie, instituirea postului de radio *Unda talmaziană*, recepționat și de satele vecine. O parte din activitățile menționate sînt finanțate și de către FISM în cadrul unui contract de performanță.

După cum vedem, diversitatea nu este un impediment în soluționarea problemelor comunitare. Sîntem foarte diferiți și în aceasta constă puterea noastră: completîndu-ne reciproc, sporim șansa de a fi unitari anume prin diversitate.

ÎN LOC DE CONCLUZII

A tolera pentru a scoate în evidență punctele forte, a

le dezvolta și a obține succes este o adevărată artă. Să nu ne temem să fim toleranți în scopuri nobile, cum ar fi:

- dezvoltarea încrederii în sine și a unui climat de înțelegere reciprocă;
- stimularea capacității de a ne stima dincolo de orice diferențe;
- acceptarea comunicării ca mijloc de îmbunătățire a standardelor de viață și de respectare a drepturilor omului;
- promovarea relațiilor de bună înțelegere și încrederea între diferite comunități etnice;
- acumularea de cunoștințe comune necesare pentru o pace civică;
- cucerirea barierelor ce ne despart;
- dezamorsarea tensiunilor nedorite;
- fortificarea relațiilor dintre principalii actori comunitari ce conviețuiesc într-un mediu multi-cultural.



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

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

- ❖ Programe de instruire
- ❖ Ședințe de soluționare a problemelor
- ❖ Conferințe
- ❖ Mese rotunde.

Participînd la acest Program, vă veți forma deprinderi de:

- ❖ A proiecta rapid și eficient un eveniment educațional de succes
- ❖ A organiza activități de instruire/ședințe interesante și utile.

Programul de Formare *Abilități de lucru cu adulții* vă oferă:

- ❖ Un cadru simplu și eficient pentru proiectarea activităților (evocare-realizare a sensului-reflecție)
- ❖ Un model de formulare a întrebărilor la nivel de cunoștințe-înțelegere-aplicare-analiză-sinteză-evaluare
- ❖ Cel puțin 12 activități de formare model în care vor fi aplicate 24 de tehnici de învățare: *Ghidul pentru învățare, Lectura intensivă, Lectura ghidată, Lectură în perechi, Revizuirea circulară, Turul galeriei, Unul stă ceilalți circulă, Păstrează ultimul cuvînt pentru mine!, Brainstorming, Scrierea liberă, Asocieri libere, Agenda cu notițe paralele, Clustering, Dezbateri, Diagrama Venn, Gîndește-*

Perechi-Prezintă, Graficul T, Intra-act, Mozaic, Linia valorii, Predarea complementară, Presupunerea prin termeni, Secvențe contradictorii, Acvariu

- ❖ Posibilitatea de a proiecta și realiza o activitate-model care va fi filmată și debriefată
- ❖ Un model eficient de feedback
- ❖ Un model simplu de prezentare
- ❖ Un model simplu de evaluare a activităților realizate
- ❖ Cel puțin 5 jocuri de instruire.

Fiecare participant va beneficia de:

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

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

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



DECLARAȚIA

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

Noi declarăm următoarele:

Articolul 1. Semnificația toleranței

1.1. Toleranța este respectul, acceptarea și aprecierea bogăției și diversității culturilor lumii noastre, felurilor noastre de expresie și manierelor de exprimare a calității noastre de ființe umane. Ea este încurajată prin cunoașterea, deschiderea spiritului, comunicație și libertatea gândirii, conștiinței și credinței. Toleranța este armonia în diferențe. Ea nu este doar o obligațiune de ordin etic; ea este, de asemenea, și o necesitate politică și juridică. Totodată e o virtute care face ca pacea să fie posibilă și care contribuie la înlocuirea culturii războiului cu o cultură a păcii.

1.2. Toleranța nu e nici concesie, nici condescendență ori indulgență. Toleranța este, mai ales, o atitudine activă generată de recunoașterea drepturilor universale ale persoanei umane ce respectă și libertățile fundamentale ale altora. În nici un caz, toleranța nu poate fi invocată pentru a justifica violarea acestor valori fundamentale. Toleranța trebuie să fie practică de către indivizi, grupuri și State.

1.3. Toleranța e responsabilitatea care susține drepturile omului, pluralismul (inclusiv, pluralismul cultural), democrația și Statul de drept. Ea implică respingerea dogmatismului și absolutismului și confirmă normele enunțate în instrumentele internaționale cu privire la drepturile omului.

1.4. În conformitate cu respectarea drepturilor omului, a practica toleranța nu înseamnă nici a tolera nedreptatea socială, nici a renunța la propriile convingeri, nici a face concesii în această privință. Ea semnifică acceptarea faptului că ființele umane, care se caracterizează natural prin diversitatea aspectului lor fizic, prin situația lor, felul de exprimare,

comportamente și prin valorile lor, au dreptul de a trăi în pace și de a fi cele care sînt. Ea semnifică, de asemenea, că nimeni nu trebuie să-și impună propriile opinii altora.

Articolul 2. Rolul Statului

2.1. Toleranța la nivel de Stat implică insistent dreptatea și imparțialitatea în materie de legislație, de aplicare a legii și de exersare a puterii judiciare și administrative. Ea cere, de asemenea, ca fiecare să poată beneficia de șanse economice și sociale fără nici o discriminare. Excluderea și marginalizarea pot duce la frustrație, ostilitate și fanatism.

2.2. În scopul instaurării unei societăți mai tolerante, Statele trebuie să ratifice convențiile internaționale privind drepturile omului și, în caz de necesitate, să elaboreze o legislație nouă care ar garanta tratare și șanse egale vizavi de diferite grupuri și indivizi din care se constituie societatea.

2.3. Este esențial, pentru armonia internațională, ca indivizii, comunitățile și națiunile să accepte și să respecte caracterul multicultural al familiei umane. Fără toleranță n-am avea pace, iar fără pace n-am fi în stare să avem nici dezvoltare, nici democrație.

2.4. Intoleranța poate lua forma unei marginalizări a grupurilor vulnerabile și a excluderii lor din orice fel de participare la viața socială și politică, cît și cea a violenței și discriminării în privința lor. După cum se afirmă în Declarația asupra rasei și Prejudiciilor Rasiale, "Toți indivizii și toate grupurile au dreptul de a fi diferite" (art.1.2).

Articolul 3. Dimensiuni sociale

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

PRINCIPIILOR TOLERANȚEI

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

Adoptă și proclamă solemn prezenta Declarație a Principiilor Toleranței

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

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

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

Articolul 4. Educația

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

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

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

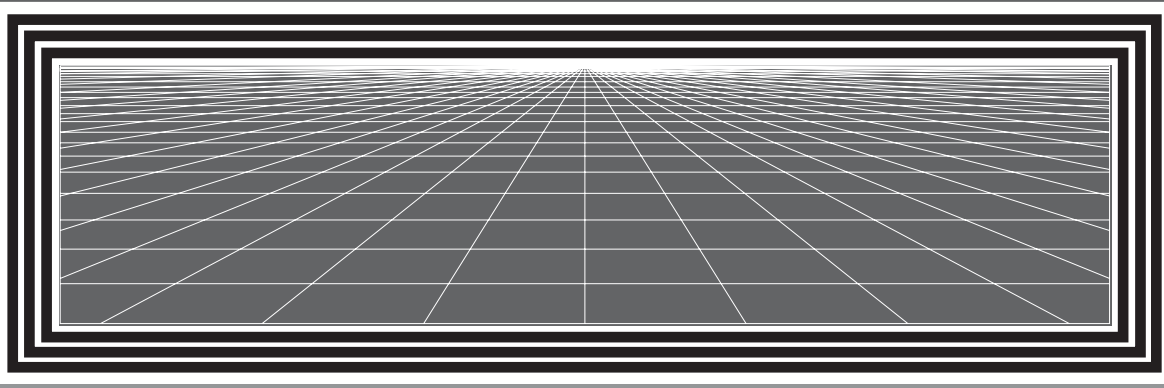
4.4. Noi ne luăm angajamentul de a susține și de a pune în funcțiune programele de cercetare în domeniul științelor sociale și educației pentru toleranță, drepturile omului și nonviolentei. Ceea ce înseamnă a acorda o atenție deosebită îmbunătățirii instruirii învățătorilor, programelor de studii, conținutului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

Articolul 5. Angajamente de acțiune

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

Articolul 6. Ziua Internațională a toleranței

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



EX CATHEDRA

Pluralismul valoric și exigențele educației interculturale

Educația în perspectiva deschiderii către valori multiple reprezintă un demers pe deplin justificat, întrucât vizează mai buna inserție a individului într-o lume spirituală polimorfă și dinamică. Acest demers formativ vine în întâmpinarea atât a dezideratelor individualității, prin valorizarea unor trăsături particulare, unice, ce merită a fi recunoscute sau amplificate, cât și în profitul societății, asigurându-i un anumit grad de coerență, solidaritate și funcționalitate.

Peisajul cultural poate comporta adesea note conflictuale. Conflictuale sînt inerente orizontului cultural. Acestea trebuie inteligent asumate și gestionate. Două ar fi căile de atenuare a conflictelor valorice. Valorile spațiului informal (social) să fie corelative spațiului educațional (ceea ce este foarte greu, pentru că una învață omul în școală și alta află din viața reală). Convergența nu este posibilă întrucît societatea este structurată uneori și pe false valori. Rămîne a doua variantă, ca școala să prefățeze, într-un fel, valorile dezirabile pentru societate, inclusiv prin experimentarea unor valori diverse, chiar străine. Elevii nu trebuie să fie formați numai pentru valori statice, unice, ci și pentru valori mutabile, polimorfe, deschise.

Solidaritatea comunitară este potențată prin felul cum se gestionează reproducerea marilor simboluri în interiorul spațiului cultural respectiv, dar și prin modul cum este reglată deschiderea spre alte formațiuni socio-culturale. O cultură este mare nu numai prin ea însăși, prin propriile mecanisme autoreproductive sau auto-contemplative, ci și prin “metabolismul” creșterii și transformării ei, prin felul în care permite deschideri spre reverberații din exterior. Se concretizează cu acest prilej o dinamică specifică dintre închidere și deschidere, o relație pulsatorie care generează sporirea culturală. Acest raport dintre general și particular, dintre continuu și discontinuu, dintre asumare și negare trebuie actualizat, într-un mod specific, și la nivel școlar. Experimentarea

diferenței trebuie să înceapă încă de pe băncile școlii și va continua întreaga viață.

Educația interculturală își propune să pregătească indivizii și societățile să fie mai atente la dimensiunea culturală a existenței lor. În condițiile sporirii contactelor, ale interacțiunilor posibile, se pot decela două mari seturi de obiective ale școlii interculturale:

- Păstrarea și apărarea diversității culturale a populației școlare. Școala, ca instanță de transmitere a valorilor se va centra pe pluralitatea culturilor pe care mediul multicultural îl presupune. Trebuie evitat să se instituie primatul unei culturi asupra alteia. Acest obiectiv presupune două aspecte: pe de o parte, ea vizează adaptarea educatului la mediul propriu, al regiunii, orașului, culturii sale particulare, cu toate trăsăturile, iar pe de altă parte, acest tip de școală își propune să asigure adaptarea educatului la mediu ca în calitate de coexistență a mai multor grupuri culturale. Se cer a fi vizate atât culturile familiale cât și cele înconjurătoare, ambientale. Trebuie vegheat ca școala să nu devalorizeze o cultură sau alta în numele unor relativisme explicite.
- Prezervarea unității școlii. Specificitatea școlii interculturale, privitor la atitudinilor asimilaționiste sau multiculturaliste, constă în aceea că ea refuză a se lăsa închisă în false alternative, promulgînd varianta culturii conjugate, a interacțiunii culturale. Ca instrument de transmitere a moștenirii culturale, acest tip de școală își propune să privilegieze toate culturile ambientale, a le evidenția pe toate în diferențele specifice, cu bogățiile indispensabile. Civilizația construită de școală nu se prezintă ca o entitate fixă, cu o structură definitivă. Cultura prezentă sau transmisă de școală se cere a fi înțeleasă într-o perspectivă dinamică, neîncheiată.

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

1. Deschiderea spre altul, spre străin, spre neobișnuit. Această deschidere este dificilă, pentru că ne obligă să ne interogăm încrederea în noi, propria noastră viziune despre lume. Dar această interogativitate constituie un prealabil indispensabil pentru capacitatea de a trăi experiențe noi.
2. Aptitudinea de a percepe ceea ce ne este străin. Avem obiceiul de a aranja ceea ce este străin după grile de lectură ce ne sînt proprii, de a nu percepe pe altul decît prin modul obișnuit de a simți sau gândi.
3. Acceptarea celuiilalt ca fiind altul. În întîlnirea cu alteritatea, avem obiceiul de a-l interpreta pe altul ca fiind similar sau identic, fie de a-l percepe ca pe un dușman și a ne îndepărta de el.
4. Trăirea situațiilor ambigue, ambivalente. Situațiile ambivalente ne derutează. Nu dorim ambiguitate. Ea ne provoacă frică. Aceste trăiri pot constitui preambulul pentru acceptarea diferitului.
5. Aptitudinea favorabilă de a experimenta. În linie generală, noi pretindem rețete, reguli bine fixate. Doar așa ne simțim în siguranță. Este posibil să ne apropiem de altul avînd curajul de a experimenta, explorînd moduri existențiale diferite.
6. Alungarea fricii față de altul. Sentimentul de xenofobie face parte din zestrea cea mai veche pe care istoria ne-a transmis-o. Această frică trebuie să dispară pentru a-l primi pe celălalt.
7. Capacitatea de a pune în chestiune propriile norme. Privirea spre altul este determinată de sistemul referențial sociocultural care ne fasonază comportamentul. Cu cît ne dovedim a fi mai incapabili să ne recunoaștem relativitatea propriului sistem de referință, cu atît rămînem orbi sau insensibili față de ceilalți.
8. Aptitudinea de a asuma conflicte. Există două tipuri de conduite în cazul divergențelor de interese: una de a refuza să vezi realitatea, punînd-o între paranteze, alta de a transforma divergența în ostilitate. Conflictele trebuie asumate cu calm și rezolvate într-o manieră productivă.
9. Capacitatea de a recunoaște și a relativiza propriile repere etno- și sociocentriste. Asta nu înseamnă să-ți renegi propriile tradiții, ci să nu le transformi în ceva absolut.
10. Performanța de a cuceri identități mai largi, de a dezvolta o loialitate de tip nou. Nu trebuie renunțat la identitatea noastră (de român, ungur, țigan etc.), dar trebuie să accedem la alte tipuri de identități mai înglobante, precum cea de european, cetățean al lumii etc.

Obiectivul principal al educației interculturale rezidă în pregătirea persoanelor pentru a percepe, accepta, respecta și a experimenta alteritatea. Scopul îl reprezintă netezirea terenului întîlnirii cu celălalt. A face educație interculturală presupune ca însuși procesul educațional să se realizeze într-un mediu interacțional, prin punerea alături, față în față, a purtătorilor unor expresii culturale diferite. Alteritatea trebuie să devină un motiv de bucurie, o ocazie de întărire a sentimentului viețuirii laolaltă, o dorință a unei împreună simțiri și binevenite concluzii. Altul este un prilej de descoperire și conștientizare a realei identități. Căci, în căutarea celuiilalt, ne descoperim pe noi înșine, ne dăm seama de ceea ce sîntem, sperăm, merităm. Frumusețea existențială ne este dată de celălalt, de miracolul ieșirii din sine, de proiectarea în altul, de iubirea celui apropiat – ca și a celui îndepărtat!

Constantin CUCOȘ,
Universitatea Al. I. Cuza din Iași





PAJIȘTEA

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

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

Dacă, în această privință, aș mai avea vreo îndoială în timpul iernii, la fiecare reîntoarcere a primăverii, pajiștea ar risipi-o. Aceste uriașe covoare de iarbă smălțate cu mii de flori, aceste fermecătoare priveliști ale lumii, de care

închipuirea popoarelor nu a despărțit niciodată imaginea paradisului, îmi par cea mai bună dovadă, cea mai fecundă pledoarie, de pe pozițiile naturii, cu toată forța și înțelepciunea naturii, pentru ideea fecundă a unității în diversitate.

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

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

Geo BOGZA, *Paznic de jar*, Editura Minerva, București, 1974

Concursul de eseuri "PRO DIVERSITATE"

"PRO DIVERSITATE"

"... omul modern ar trebui să înțeleagă importanța diversității culturale. A nu accepta celelalte culturi e la fel cu a nu accepta existența altor orașe, în afară de cel în care locuiești... *A rupe o cultură de celelalte înseamnă a-i răpi fișiditatea, mișcarea.*"

**Daniela Luca, cl. X,
Licenț Matei Basarab, Chișinău**

"Toleranța nu este o concesie, ea este o atitudine activă, generală, de recunoaștere a drepturilor universale. Ea reprezintă respectul. *Excepți pe jumătate când trăiești doar pentru tine.*"

**Cristina Craveț, cl. IX,
Școala medie generală din
s. Vasilecu, Soroca**

"Sint pentru tot ce este uman, pentru tot ce este constructiv, pentru tot ce oferă dreptul la speranță și viață. Semnez.

Da, în același moment, cu aceeași fermitate și aceeași doză de insistență protestez împotriva a tot ce este inuman, a tot ce este distructiv și a tot ce este îndreptat împotriva speranței și a vieții. Protestez.
Da Diversității! Subsemnez."

**Iana Iașco, cl. IX,
Licenț din s. Oțicani, Șoldănești**

"Sintem mînuși pentru că sintem viață, mereu în mișcare și transformare, dotați cu multă inteligență, sensibilitate și cu o mare forță creativă."

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

"Învață arta de a trăi printre ceilalți și împreună cu ei, pentru că lumea este o scenă, viața – un spectacol: ai venit, ai văzut, ai plecat..."

**Ludmila Pitușcan, cl. IX,
Licenț Hyperion, Durlăști**

"Sintem o forță. Împreună putem pune temelii unei lumi adevărate, așa cum și-ar fi dorit-o de la bun început Creatorul. Să începem de la noi înșine, pentru că doar victoria interioară aduce succesul exterior."

**Oliga Cojocaru, cl. X,
Licenț Costache Negruzzi, Iași**

"Toleranța poate fi ușor comparată cu sarea: e bine să știm unde, când și cum trebuie folosită. Să nu uităm că acolo unde este aplicată la timp și la nevoie este minnat, iar unde se uită de toleranță la momentul oportun aceasta poate da naștere unor mari necazuri și neînțelegeri. Dacă toleranța este folosită atunci când trebuie, o putem considera drept virtute."

**Diana Gănuț, cl. VI,
Gimnaziul nr. 40, Chișinău**

"*Dei vorbim limbi diferite, top pcedăm o limbă sfîntă – limba omenilor.* Am înțeles un adevăr: diferențele ne unesc, ne fac mai bogați sufletește, mai frumoși. Diferențele ne deschid noi perspective doar atunci când sintem toleranți."

**Anastasia Chicu, cl. VI,
Gimnaziul nr. 40, Chișinău**



Vlad PĂSLARU

Institutul de Științe ale Educației

Integrarea socială a conlocuitorilor de alte etnii prin educație și învățămînt

Moldova este una falsă, deoarece aici nu există minorități naționale ci doar diaspore moldovenești ale, respectiv, ucrainenilor, rușilor, găgăuzilor, bulgarilor, țiganilor, polonezilor etc. Or, nicăieri în lume diasporilor nu li se recunoaște vreun drept național. Statutul de minorități naționale le este recunoscut doar etniilor care-și au originea în teritoriul țării respective sau, în urma ocupării teritoriilor respectivei țări de alte popoare sau state, au devenit minoritate în propriul teritoriu (cazul indienilor din America de Nord, al românilor din nordul Bucovinei și sudul Basarabiei, anexate la Ucraina). Rezultă deci că în societatea moldovenească trebuie să se integreze conlocuitorii de alte etnii, constituite în diaspore moldovenești, nu minorități naționale, care în Republica Moldova nu există.

În acest sens, prioritară pentru Republica Moldova trebuie recunoscută chestiunea identificării științifice a persoanelor de altă etnie decît cea românească, fără soluționarea căreia nu este posibilă abordarea pe teme științifice și a problemei integrării sociale a tuturor cetățenilor și apatrizilor din Republica Moldova.

3. PREMISE PENTRU INTEGRAREA SOCIALĂ A CONLOCUITORILOR DE ALTE ETNII DIN REPUBLICA MOLDOVA PRIN EDUCAȚIE ȘI ÎNVĂȚĂMÎNT

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

Caracteristica dată s-a transmis și structurilor de stat: Dacia, principatele românești Moldova și Muntenia, apoi România, Republica Democrată Moldovenească, Republica Moldova² – formații statale constituite de daci și români de-a lungul istoriei – n-au promovat vreodată discriminarea națională și rasială, ca politică de stat, fățișă sau ascunsă. Acțiunile marelui I. Antonescu

1. INTEGRAREA – PROBLEMĂ A IDENTITĂȚII INDIVIDUALE ȘI COLECTIVE

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

Se stabilește astfel că definirea integrării trebuie să se facă neapărat în legătură cu definirea identității: integrarea în general este benefică identității persoanei și grupului social/etnic, căci, prin natura ei, orice integrare sporește identitatea celor ce se integrează, fiecare dintre cei ce realizează actul integrării îmbogățindu-i pe ceilalți cu valorile care-i sînt caracteristice, și, totodată, preluînd de la aceștia caracteristici care o întregesc ca entitate în sistemul relațiilor de integralizare. Examinată în contextul problemei identității, integrarea se identifică cu conștiința identității, care, doar ea, îți poate dicta integrarea de o așa manieră încît să nu-ți pierzi identitatea ci, prin integrare, s-o sporești chiar.¹

2. CINE TREBUIE SĂ SE INTEGREZE?

Examinată în strictă conformitate cu definițiile științifice ale *națiunii, poporului, etniei, minorității naționale*, chestiunea minorităților în Republica

¹ Teza este dezvoltată în studiul nostru *Identity and Tolerance*. În: *Educating Tolerance in Multicultural Societies: Roundtable Discussion Materials*, Chișinău, October 3-7, 2001/Institute for Public Policy – Moldova, East East Program of the Open Society Institute – Budapest, Ch. Arc, 2002, p.79-92, precum și în limba română, În: Păslaru Vl., *Principiul pozitiv al educației*, Chișinău, CIVITAS, 2003.

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

față de țigani și evrei, în timpul celui de al doilea război mondial, n-au fost încuviințate nici de coroană, nici de populație, iar evenimentele din raioanele de sud (1990) și de est (1992) ale Republicii Moldova au fost inspirate și sprijinite logistic și ideologic de către URSS și succesorul ei de drept, Federația Rusă, prin prezența Armatei a 14-a în teritoriu, în scopul dezmembrării tînărului stat ex-sovietic, care și-a declarat opțiunea pentru independență.

Republica Moldova, se pare, este unicul stat din lume care oferă, practic necondiționat, cele mai multe și cele mai mari drepturi conlocuitorilor de alte etnii. În primul rînd, acestora li s-a legiferat pe temeuri false, avansate de panslavismlul rusesc, statutul de minorități naționale. În al doilea rînd, legislația Republicii Moldova, sfidînd drepturile fundamentale ale populației românești băștinașe și dreptul internațional în chestiunea minorităților naționale, a acordat conlocuitorilor de alte etnii drepturi care pot desființa populația băștinașă.

Astfel, articolul 16 (2) din *Constituție* afirmă că *toți cetățenii Republicii Moldova sînt egali în fața legii și autorităților publice, fără deosebire de rasă, naționalitate, origine etnică, limbă, religie, sex, opinie, apartenență politică, avere sau origine socială*. Cetățenia Republicii Moldova este posibil a fi obținută, de asemenea, practic, necondiționat, în ultimii ani în Republica Moldova stabilindu-se cu traiul cca 900 mii străini³ sau cca 2%/an, cota prevăzută de lege fiind de 0,05%/an.

Soluționarea problemelor conlocuitorilor de alte etnii este coordonată de Departamentul „Minorităților Naționale”⁴ din cadrul Guvernului; în cadrul Ministerului Educației un viceministru coordonează învățămîntul „minorităților naționale”; la Comrat (Unitatea Teritorial-Administrativă Găgăuzia) s-a deschis, acum 12 ani, o universitate de stat pentru studii în limba „minorităților naționale” – în care se mai predă în limba rusă! – deși la Universitatea Pedagogică din Chișinău există grupe cu predare în limbile găgăuză și bulgară, iar grupe cu predare în limba rusă – la toate universitățile de stat, cu toate că la Chișinău funcționează Universitatea Slavonă; funcționează 263 (17,6% din total) unități de învățămînt preuniversitar cu predare în limba rusă, 100 unități (6,7%) cu predare în limba română și rusă (Cf. 9, p.178).

Educația și învățămîntul din Republica Moldova oferă conlocuitorilor de alte etnii drepturi nesperate de minoritățile din orice altă țară: învățămîntul în limba maternă la toate treptele de învățămînt: *Constituția*, Art.35 (2), *Legea învățămîntului*, Art. 8.

Concepția dezvoltării învățămîntului în Republica Moldova (1992) acordă prioritate, în instruire și educație, limbii materne și culturii naționale, examinate în cadrul

culturii universale. *Concepția* prevede disciplina școlară *Limba maternă* pentru „minoritățile naționale”, completarea conținuturilor educaționale cu teme din istoria, geografia și cultura națională, precum și studiul limbii române, limba de stat a Republicii Moldova, și a istoriei românilor. Conservarea/dezvoltarea identității este întemeiată, astfel, pe valorile culturii naționale proprii, ale culturii naționale a populației autohtone majoritare și a celei universale, procesul de educație a identității persoanelor de alte etnii fiind prevăzut a fi conjugat cu educarea unei atitudini pozitive față de alteritate.

Legea învățămîntului (1995) conține numeroase prevederi în sprijinul persoanelor de alte etnii și al integrării lor în societatea moldovenească:

- Art.4 (2): întemeierea învățămîntului pe valorile culturii naționale și a celei universale;
- Art.4 (3): caracterul refractar al învățămîntului la discriminare ideologico-partinică, politică, rasială, națională, religioasă;
- Art.5 (2, b): cultivarea respectului pentru drepturile și libertățile omului, indiferent de apartenența lui etnică, de proveniența socială și atitudinea lui față de religie – principii consemnate în Carta Națiunilor Unite;
- Art.5 (2, c): educația pentru înțelegere, pace, toleranță, egalitate între sexe, pentru prietenia între toate popoarele și grupurile etnice, naționale și religioase;
- Art.5 (2, e): educarea stimei față de părinți, față de identitatea, limba și valorile culturale ale poporului, precum și față de valorile naționale ale țării în care trăiește, ale țării din care poate fi originar și ale civilizațiilor diferite de a sa;
- Art.6 (1): garantarea dreptului la învățătură, indiferent de naționalitate, sex, rasă, vîrstă, de originea și starea socială, de apartenența politică sau religioasă, de antecedentele penale;
- Art.8 (1): dreptul de a alege limba de educare și instruire la toate nivelurile și treptele de învățămînt;
- Art.8 (2): asigurarea dreptului cetățenilor la educație și instruire în limba maternă prin crearea numărului necesar de instituții de învățămînt, clase, grupe, precum și a condițiilor de funcționare a acestora.

Articolul 8 (1) și (2) n-are echivalent în legislația mondială, căci nici un stat din lume nu asigură minorităților naționale dreptul la educație și învățămînt în limba maternă, cu atît mai mult nu le asigură acest drept la toate treptele de învățămînt, conlocuitorii de alte etnii nefiind recunoscuți ca minoritate națională.

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

³ Cf. *Literatura și arta*, 13 martie 2003.

⁴ Ghilimelele pentru sintagma *minorități naționale*.

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

În Republica Moldova emit cca 15 posturi radio și TV în limba rusă, funcționează un sistem paralel de învățământ în limba rusă la toate treptele de învățământ preconizate de lege și biblioteci publice în limbile rusă, ucraineană, idiș, bulgară; se editează și/sau se comercializează un număr mult mai mare de publicații periodice și cărți în limba rusă, loiale persoanelor de alte etnii, decât în limba română; școlile în care studiază elevi ruși, ucraineni, bulgari primesc sistematic importante donații de carte didactică, științifică și artistică din țările de origine etc.

Învățământul din Moldova, la nivel de concept, sistem, formare profesională, dotare didactică, oferă deschideri fundamentale pentru integrarea europeană a tuturor cetățenilor ei. Conceptul educațional și sistemul de învățământ din Republica Moldova oferă persoanelor de alte etnii condiții, asigurate și juridic, dintre cele mai bune – în raport chiar cu țările dezvoltate! – de păstrare a identității naționale, la toate nivelurile: teleologic, conținut-axiologic, tehnologic și epistemologic.

Se constată, astfel, că societatea moldovenească și învățământul public preuniversitar sînt în general orientate pozitiv spre democratizare, modernizare și integrare europeană, păstrarea identității naționale a persoanelor de alte etnii fiind una prioritară în politicile educaționale și în activitatea practică curentă în domeniu.

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

Examinarea experiențelor altor state în domeniul integrării sociale a minorităților naționale arată că Republica Moldova oferă cele mai multe facilități, existența acestora fiind demonstrată de cadrul juridic, normativ, socio-lingvistic, instrucțional-educativ etc., precum și de atitudinile pozitive ale populației băștinașe majoritare față de alogeni.

Premisele indicate sînt însă, așa cum se va vedea în continuare, doar în aparență premise (pozitive), în esență ele reprezentînd tocmai inversul așteptărilor pentru o integrare benevolă a conlocuitorilor de alte etnii în societatea moldovenească. Pentru a putea fi definite ca premise/condiții instrucțional-educative de integrare socială, ele ar trebui să decurgă dintr-un principiu general, dintr-o idee națională, adică dintr-un concept al statalității moldovenești. Tipul și calitatea statalității și

a societății care le propune persoanelor de altă etnie să se integreze sînt semnificative atît pentru integrabili cît și pentru învățămînt – domeniul recunoscut de practicile mondiale drept cel mai important în contextul examinat.

4. DE CE NU ESTE POSIBILĂ/NU SE REALIZEAZĂ INTEGRAREA PERSOANELOR DE ALTE ETNII PRIN EDUCAȚIE ȘI ÎNVĂȚĂMÎNT

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

Nu este atractivă, pentru că partea care invită a acestei societăți nu este ea însăși încă definită în opțiunile politică, socială, economică, culturală, este evazivă în ceea ce privește identitatea națională, lingvistică și istorică, nu este independentă economic, are cel mai scăzut nivel de trai în comunitatea europeană.

Nu este atractivă, deoarece cei invitați, care fac parte *de facto* din această societate, în cea mai mare parte ca locuitori și cetățeni, n-o acceptă în principiu, revendică o societate total diferită de cea propusă de populația băștinașă majoritară: consideră că și aceste condiții sînt puține, alogenii solicitînd decretarea limbii ruse ca a doua limbă de stat (1), excluderea din planurile de învățămînt a disciplinei școlare *Istoria românilor*, menținerea denumirii regionale a limbii de stat a Republicii Moldova – *moldovenească*, se pronunță împotriva denumirii științifice, *română*, și chiar pentru legalizarea denumirii de *națiune moldovenească*, care nu numai că nu este atestată științific dar nici uzitată în cotidian.

Comportamentul alogenilor în Republica Moldova, în majoritate rusofoni și dominați de ideea panslavismului, este același ca și în celelalte țări postcomuniste – refuză integrarea socială, revendică condiții speciale pentru o existență nediferențiată de cea a conaționaliilor din țările de origine. Însă gradul de reobținere a independenței de stat a țărilor postcomuniste este diferit.

Țările baltice – *Estonia, Lituania, Letonia* – au atins cel mai înalt grad de independență și, practic, s-au reintegrat economic, social, cultural, spiritual în Europa, de aceea aici integrarea socială a minorităților se realizează conform unor programe de stat (în cadrul cărora învățămîntul ocupă locul central), subordonate ideii integrării naționale a poporului și a țării.

Bielarusi, țară independentă, a menținut regimul comunist, l-a înăsprit chiar și revendică comuniunea statală cu Rusia, adică este dispusă să renunțe la independență în favoarea unui trai în comun cu rușii, acest fapt desfășurînd și chestiunea de integrare socială a minorităților.

Ucraina este un stat independent definit, oficial prooccidental și frînat în aspirațiile sale de integrare europeană de componenta rusofonă a populației. Ca stat independent însă Ucraina oferă condiții minime, mai puține decît standardul educațional mondial, pentru integrarea socială a minorităților naționale, politicile sale educaționale fiind mai degrabă orientate spre asimilarea forțată a minorităților (cazul minorității românești) sau eliminarea acestora din spațiul său (atitudinile manifestate de populația din regiunile de vest față de ruși și români), decît spre integrarea lor socială echitabilă.

Georgia și-a declarat aderența la NATO, dar mai suportă prezența militară rusă în teritoriul său, ca și unele țări asiatice (Kîrgîzstan, Uzbekistan, Tadjikistan, Turkmenistan), din cauza problemelor create și moștenite de la regimul comunist. În politicile sale educaționale Georgia este consecventă ideii naționale, fapt care o apropie conceptual de țările baltice.

Și-a declarat independența și Republica Moldova, în aceeași lună cu majoritatea republicilor sovietice, în 1991, însă nici după 12 ani nu are o independență reală. N-au fost evacuate trupele rusești din teritoriu, acestea încurajînd crearea regiunii separatiste (ruse) din stînga Nistrului, cu cca 56% populație rusofonă și 44% de limbă română (peste 400.000 români)⁵. Din aceeași cauză Moldova nu are un hotar controlat la est, cu Ucraina. În teritoriile separatiste școlile cu predare în limba română sînt interzise, oficialitățile din teritoriu promovînd o politică educațională care încurajează atitudini dușmănoase față de limba română, români și față de statul Republica Moldova.

Conlocuitorii de etnie găgăuză și bulgară și-au revendicat și au obținut autonomii teritorial-administrative.

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

Etnicii ruși (13,0% din populație) (9), în cea mai mare parte, nu sînt minoritate națională, ci foști cetățeni ai Rusiei ce a ocupat acest teritoriu prin războaie și în urma unor tratate internaționale la care populația băștinașă majoritară nu a fost reprezentată. De aceea rușii din Moldova se comportă în continuare, și după *Declarația de Independență a Republicii Moldova*, ca stăpîni ai acestui teritoriu, revendicînd nu doar drepturi specifice minorităților naționale, consfințite de documentele comunității internaționale, ci drepturile pe care le au conaționalii lor din Rusia: reprezentanți în parlament, legalizarea limbii ruse ca a doua limbă de stat, dreptul la studii în limba rusă la toate treptele de învățămînt și

dreptul de a comunica în limba rusă în toate structurile de stat, locurile publice (drepturi menținute din perioada sovietică și realizate *de facto* nestingherit); impunînd populației băștinașe majoritare legalizarea unei apartenențe naționale și a unei denumiri regionale a limbii materne, care este și limba de stat a Republicii Moldova⁶; conferind armatei ruse de ocupație din teritoriu statutul de forță pacificatoare etc.

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

- în 1924 a fost creată, pe teritoriul Ucrainei, o formațiune statală moldovenească artificială – Republica Autonomă Sovietică Socialistă Moldovenească, în care locuiau doar 30% de moldoveni români și care s-a extins, în 1940, în urma tratatului Ribbentrop-Molotov, și peste teritoriile celor 7 județe românești cuprinse de Basarabia⁷, pentru a fi formată RSS Moldovenească ca parte integrantă a URSS. Acest fals istoric de formare a unei structuri statale false pe un teritoriu românesc este înțeles de ucrainenii și rușii drept o legalizare a unei proprietăți ce le-ar aparține prin drept istoric;
- ucrainenii stabiliți cu traiul în Basarabia după 1812 și 1940, s-au contopit cu mentalitatea panslavismului și a șovinismului ruso-sovietic, datorită căruia au fost instalați în aceste teritorii, din care Moscova a rupt două părți mari, la sud și la nord, și le-a anexat Ucrainei: conștiința raptului teritoriilor românești de către patria lor istorică îi face să se simtă în disconfort, după declararea independenței Moldovei, față de populația băștinașă;
- vecinătatea imediată cu patria istorică și frontiera transparentă (pentru ucrainenii!) între Moldova și Ucraina, posibilitatea de a vorbi nestingherit oriunde limba rusă pe care cei mai mulți o folosesc uzual, profesional și cultural (doar 0,04% din elevii ucrainenii studiază în limba maternă) (9), îi face să considere chestiunea integrării în societatea moldovenească drept una minoră.

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

- faptul de a fi fost așezați, acum 200 de ani, de către Rusia țaristă în teritorii moldovenești ocupate de ruși îi face să nege dreptul Republicii Moldova la respectivele teritorii, considerîndu-le găgăuze; în acest pretins temei și-au revendicat și au obținut de la conducătorii ex-comuniști ai

⁵ Date aproximative, conform surselor din mass-media.

⁶ Parlamentul rus Morev a făcut propunerea, într-o ședință a Parlamentului Republicii Moldova din luna martie 2003, de a legaliza prin Constituție denumirea etnică a poporului *moldovenesc* și a limbii sale – *moldovenească*.

⁷ Denumirea istorică a teritoriului dintre fluviile Prut și Nistru, a cărui populație majoritară totdeauna a fost recunoscută, cu excepția Rusiei și a URSS, ca românească.

- Moldovei autonomie administrativ-teritorială pe care o numesc *Gagauz Yery – pământ găgăuz*;
- preferă de aceea limba și cultura rusă marginală pentru învățământ și comunicare interetnică celei românești, pe care o consideră ostilă (vezi exemplul Universității de Stat din Comrat).

Bulgarii (2,0%), aduși și ei de către Rusia în aceeași perioadă cu găgăuzii, manifestă același comportament: au revendicat și au obținut pentru un timp autonomie administrativ-teritorială (Județul Taraclia), învață doar în limba rusă (doar 0,03% de elevi bulgari preferă limba maternă), nu cunosc limba română, nu recunosc dreptul Moldovei la teritoriile pe care le locuiesc⁸.

În contextul acestor atitudini, românii moldoveni nu fac o excepție semnificativă: ei nu sînt o națiune, ci doar o parte din națiunea românească. Pierderea, parțială sau substanțială, a conștiinței identității de către populația românească din Basarabia (64,5%), în urma acțiunilor de deznaționalizare forțată operate de Rusia și URSS, a cauzat și imposibilitatea constituirii unei voințe politice de a-și construi o țară românească. Incertitudinea privind identitatea etnică și conștiința diminuată a proprietății a favorizat jefuirea averii naționale și pauperizarea în consecință a populației, 1/4 din care face muncă la negru peste hotare, această parte, cea mai pragmatică și mai lucidă ca voință politică, reprezentînd și cca 1/3 din electorat, care însă nu participă la alegeri.

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

În cadrul societății moldovenești, învățămîntul, deși a realizat cele mai importante reforme, semnificative chiar și în comparație cu celelalte țări central- și est-europene, deși a fost conceput ca sistem național unitar (la scară națională), cu ample deschideri pentru menținere în cultura națională a copiilor, elevilor și studenților de alte etnii (Cf. 3), există în forma a două sisteme: unul cu predare în limba română, proeuropean, și unul cu predare în limba rusă, prorus. Aceste sisteme sînt diferite în ceea ce privește educația civică, istorică, lingvistică, literară, artistică; sînt diferite și în componentele conținutal-axiologice, metodologică, didactică (utilizează manuale din țările de origine) etc., adică tocmai în acele componente care prin definiție au misiunea de a integraliza învățămîntul unei țări.

Or, în urma modificărilor operate de guvernanți, din 1994 încoace, în politicile educaționale, în legislație, în actele normative și în structurile administrative, învățămîntul din Republica Moldova a pierdut esențial din capacitatea inițială de a contribui la integrarea socială a

conlocuitorilor de alte etnii, căci oferă acestora dreptul la studii în limba maternă la toate treptele de învățămînt, în loc să ofere drepturi de integrare socială oportună și echitabilă.

5. PROGRAMUL NAȚIONAL DE INTEGRARE A REPUBLICII MOLDOVA

Un program național de integrare a conlocuitorilor de alte etnii în societatea moldovenească, inclusiv prin educație și învățămînt, ar trebui să fie anticipat neapărat de:

- existența unei voințe politice pentru integrarea societății și consolidarea statalității moldovenești, acest lucru fiind posibil doar prin recunoașterea Republicii Moldova (de către populație și oficiali) drept al doilea stat românesc, constituind și ideea națională integratoare;
- elaborarea unei doctrine politice a educației în Republica Moldova, care ar stabili orientările de principiu ale educației și învățămîntului în conformitate cu ideea națională integratoare.

Abia atunci ar fi posibilă și elaborarea unui *Program Național de Integrare a Republicii Moldova*, cu componentele: politică, lingvistică, culturală, profesională și civică etc. *Programul* ar trebui să fie ghidat de două principii constitutive (fundamentale): unitatea națională (a poporului și a statului) și integrarea europeană, ultima fiind posibilă doar în cazul existenței deja a unei unități naționale, și să includă componentele *politică, juridică, lingvistică, educațională, culturală, socială, economică*.

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

Componenta *juridică* ar trebui să se întemeieze pe principiul priorității legii și al libertății opțiunii în cadrul legii, să creeze un cadru legislativ aferent care să-i protejeze pe moldoveni, ca parte a națiunii române, împotriva tendinței de asimilare manifestate de populația rusofonă, să încurajeze conlocuitorii de alte etnii să abandoneze mediul cultural-lingvistic rusesc marginal, să se încadreze în mediul social, cultural, instrucțional-educational românesc, să-și mențină temeliile etnicității pe principii civilizatorii moderne.

Componenta *lingvistică* a *Programului* să angajeze:

- declararea limbii române ca limbă de stat, în care se face comunicarea în toate domeniile vieții publice, se realizează învățămîntul tuturor cetățenilor și a apatrizilor;
- instituirea unui cadru normativ eficient de funcționare a limbii române pe întreg teritoriul ei, în instituțiile publice, de învățămînt etc.;
- stabilirea unui mediu sociolingvistic favorabil

⁸ În s. Tvardița din jud. Taraclia funcționează un muzeu al ținutului natal, în care cele mai multe exponate reprezintă perioada sovietică. Ghidul muzeului îi informează pe vizitatorii străini că satul Tvardița a fost strămutat, din Bulgaria, de către țarina Ecaterina, pe „pămînturi care nu erau locuite și nu aveau stăpîn”. Această declarație a fost făcută și participanților la masa rotundă „Integrarea socială a minorităților naționale” la 23.10.2002.

integralizării poporului Republicii Moldova: realizarea efectivă a prevederilor legislației lingvistice în denumirea străzilor, a firmelor, panourilor publicitare, denumirii mărfurilor, a altor inscripții în locurile publice, în comunicarea oficialilor și a persoanelor din domeniul serviciilor, transportului etc.;

- încurajarea studiului limbilor moderne de circulație internațională, inclusiv a limbii ruse, la alegere.

Componenta *instructiv-educativă*:

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

Componenta *culturală*:

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

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

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

Atâta timp cât populația majoritară nu s-a identificat cu etnia românească și nu și-a elaborat o doctrină politică clară în contextul dat, în lipsa unei politici concrete și de durată pentru integrarea socială a conlocuitorilor de alte etnii, a unui program realist de integrare a acestora,

nu putem pretinde alogenilor să se integreze în societatea moldovenească.

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

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

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

- românii, sau cum se mai numesc încă mulți dintre ei, moldovenii, reprezintă o parte importantă a națiunii românești⁹;
- teritoriul Republicii Moldova, pe care îl locuiesc românii și persoane de alte etnii, este un teritoriu rupt din trupul țării românești. Deși populația din respectivul teritoriu n-a participat la Unirea Principatelor românești din 24 ianuarie 1859, fiind anexată doar cu 47 de ani mai devreme la Rusia, ea nu a putut în acest timp scurt să se convertească într-o altă etnie, rămînînd a fi ceea ce era, *populație românească*, fapt confirmat și de părinții partidului comunist (7), *V.I.Lenin*, întemeietorul și primul conducător al Rusiei Sovietice, recunoscînd dreptul la autodeterminare a *românilor* din Basarabia (6). Este semnificativ și faptul că România nu reprezintă un oarecare stat străin față de românii din Republica Moldova, deoarece tocmai Principatul Moldovei, din care a fost ruptă Basarabia la

⁹ Faptul că moldovenii și românii reprezintă aceeași etnie este certificat de lipsa unei minorități naționale cu numele *români*, deși se știe că un număr mare de cetățeni ai Republicii Moldova s-au declarat, la perfectarea buletinelor de identitate, ca *români*.

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

Învățămîntul din Republica Moldova, deși subminat continuu de o politică nefavorabilă, adversară chiar în conceptul său fundamental, care promovează, din 1994, separarea societății pe principii etnice, se mai menține în cadrul conceptului de învățămînt european modern. Modificarea politicului i-ar reda învățămîntului și cele două funcții integratoare: integrarea societății civile, în care se înscrie și integrarea persoanelor de altă etnie, și integrarea europeană – ambele recunoscute de oficiali în declarații și torpilate prin legi, decizii guvernamentale, acțiuni ale administrației de stat.

Conștiința identității și cea a proprietății, cadrul legislativ corelat cu cel al statelor din Uniunea Europeană, recunoașterea politicii țării pe plan mondial ne-ar consolida ființa culturală constituită genetic de-a lungul secolelor, ne-ar întări – pe români și pe ceilalți etnici conlocuitori – în năzuința noastră de a ne menține individualitatea în multiculturalitatea lumii moderne. Căci, prin definiție, valorile societății românești și astăzi sînt europene, și doar

acceptîndu-le ca pe ale noastre – întrucît sînt ale noastre! – este posibil să realizăm și integrarea europeană.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Barometrul de opinie publică*. Republica Moldova. Noiembrie 2001/Institutul de Politici Publice, Chișinău, 2001, p. 68-69.
2. Cojocaru, N., *Aspectul comunicațional al acomodării alogenilor la mediul etnic autohton (M.E.A.)//Literatura și arta*, 13 martie 2003.
3. *Concepția dezvoltării învățămîntului în Republica Moldova//Făclia*, 22 aprilie 1995.
4. *Curriculum de bază. Documente reglatoare / VI.Guțu, VI.Pâslaru et al., Cimișlia: Ministerul Învățămîntului, Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice*, 1997.
5. Lenin, V.I., *Despre drepturile naționalităților la autodeterminare*, Moscova: Politizdat, 1945.
6. Marx, K., Engels, Fr., *Opere*, Vol. 22, Moscova: Politizdat, 1962, p. 30-31.
7. Pâslaru, VI., *Principiul pozitiv al educației*, Chișinău, Editura Civitas, 2003.
8. *Republica Moldova/V. Nedelciuc*, Chișinău, Editura, Universitas, 1992.
9. *Elevii români constituie 4/5 din numărul copiilor școlarizați//Făclia*, 26 ianuarie 2002.



Svetlana RUSNAC

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Cîteva aspecte ale educației interculturale

caracteristicile grupului cultural de apartenență (etnic, de vîrstă, sex, socioprofesional etc.). Astfel, relațiile interculturale implică o comunicare dintre persoane cu mentalități diferite, care împărtășesc reprezentările sociale ale grupului de apartenență, posedă tradiții și obiceiuri, convingeri și idealuri, viziuni și concepte asimilate în mediul de formare.

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

Omul contemporan își cunoaște locul său în lume prin contactarea contextului social și învățarea tuturor aspectelor lui. Educația interculturală are menirea facilitării acestui proces de cunoaștere a lucrurilor considerate apropiate – asimilate în ambianța de apartenență – și a celor din mediul alogen care, în condiții de conlocuire, este contactat cu ușurință.

Organizarea comunitară contemporană oferă, prin diverse conexiuni interculturale, largi posibilități de cunoaștere a “celuilalt”, raporturile interculturale formînd o categorie distinctă a relațiilor sociale. Ele au un caracter supraindividual, chiar dacă se manifestă în formă de relații interpersonale, deoarece fiecare dintre părți aduce cu sine



Demri SHAOL

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

comparare și selectare a valorilor culturale, potrivite modului de organizare a vieții. Conviețuirea interetnică complică fenomenul relațiilor cu altul, oferind diverse “modele de comportament”¹. Diferite de la o etnie la alta, acestea alcătuiesc “modele culturale”, propuse spre realizare de societate membrilor săi. Totalitatea organizată a acestor modele constituie cultura societății date. Mediul mixt creează condiții pentru un contact permanent al culturilor etnice, care, în cazul când nu se exercită o presiune de dominație, contribuie la interferență, manifestată în împrumuturi libere, modificări și îmbogățire reciprocă. Totodată, reieșind din particularitățile organizării sociale contemporane care presupune posibilități de cunoaștere a altor culturi prin intermediul mijloacelor de informare mass-media, a accesului larg la producția artistică și chiar la obiectele de uz cotidian ale diferitelor comunități, putem constata o intensificare a interferenței și preluării modelelor, acestea fiind asimilate în mod diferit, în funcție de apartenența la anumite categorii sociale și, din nou, de principiul utilitarismului.

Putem conchide cu certitudine asupra modificării procesului de socializare, care în condițiile contemporane nu se reduce doar la învățarea modelelor culturale ale grupului de apartenență. De rînd cu enculturația² are loc o aculturație³ a persoanei, aceasta asimilînd nu numai modele proprii grupului de apartenență, dar și cele împărtășite de alte comunități etnice. Încă la etapa inițială a afirmării personalității (în familie) individul ia contact nu numai cu cultura grupului său, dar și cu a “celuilalt” grup etnic, putînd fi influențat de acesta și asimilînd modele proprii și alogene. Cele din urmă pot face parte chiar din patrimoniul familial, care actualmente se detașează tot mai mult de modul patriarhal de organizare. La etapele ulterioare – în cadrul educației școlare, activității profesionale etc. – persoana intră în contacte directe sau indirecte și de intensitate diferită cu “altul”, în funcție de capacitățile ei cognitive și afectiv-comunicative, înțîlnind, selectînd și asimilînd noi și noi modele. Fiecare dintre modele este receptat la fel, procesul fiind determinat de diverse împrejurări, cele mai semnificative ținînd de proprietatea lor de a se impune. Încercînd o clasificare,

bazată pe prelegerile unui grup de cercetători francezi⁴, am evidențiat modele culturale cu capacitate de influență diferită:

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

Reiese oare, din cele schițate mai sus, că în cadrul unei conviețuiri interetnice interferența modelelor etno-culturale va duce la crearea unei personalități sintetice – rod al comunicării directe și neîncetate cu altul și al interinfluențării permanente? Care ar fi atunci linia de demarcație dintre “sine” și “altul”? Dacă analizăm condițiile contemporane de formare socială, putem aplica noțiunea de *personalitate multimodală* – rezultat al interconexiunilor cauzate de realitatea interculturală. Într-o accepțiune largă, societatea interculturală presupune conlocuirea diferitelor grupuri etnice, culturale, confesionale în condiții de conexiune și interacțiune, de schimb și recunoaștere mutuală a modurilor de organizare a vieții și valorilor fiecăruia. În asemenea caz, se manifestă un proces de toleranță activă și de menținere a raporturilor echitabile, de respect a valorii și importanței fiecărei culturi, fără diferențieri în categorii sociale superioare sau inferioare, bune sau rele. Deși la o simplă examinare societatea multiculturală poate fi considerată un mediu intercultural, unii cercetători contemporani⁵ neagă această sinonimie a termenilor. Într-o societate multiculturală este vorba de viețuire într-un areal comun a grupurilor etnice, naționale și confesionale. Diferențele însă sînt deseori percepute negativ și constituie principala justificare a discriminării. Minoritățile pot fi tolerate într-un mod pasiv, dar nicidecum acceptate sau apreciate.

¹ Noțiune utilizată în diverse domenii – etnologie, sociologie, psihologie etc. – pentru a defini constructele sociale formate într-o comunitate și avînd menirea de a facilita conviețuirea intra- și intergrupală. În Robert, M.A., *Ethos: Introduction à l'anthropologie sociale*. Bruxelles, Paris, 1968, p.10.

² Utilizăm termenul *enculturație* în sensul propus de Gh.Geană: “...procesul de internalizare de către individul uman a normelor și valorilor grupului (comunității, societății), în care se naște și trăiește», în *Dicționar de sociologie*. Ed.Babel, București, 1993, p. 218.

³ Aculturația, în accepțiunea cercetătorului Romulus Vulcănescu. *Dicționar de etnologie*. Ed. Albatros, București, 1979, p. 13, se prezintă ca un proces de schimb al elementelor (obiceiuri, datini, valori, simboluri) și formelor de cultură (rurală, urbană, tehnică etc.) realizat între două societăți deosebite sub raport cultural și intrate în contact direct, parțial sau total, de scurtă sau lungă durată, lent sau violent.

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

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

Pentru a elucida mecanismele psihosociale ale unității și disocierii etnice, vom recurge la conceptele de *identitate* și *alteritate* culturală, elaborate de științele sociale în acest scop⁶. Conform definiției propuse de Jean René Ladmiral și Edmond Marc Lipiansky: “Identitatea culturală se bazează pe factori obiectivi, cum ar fi moștenirea istorică, cadrul politic, originile etnice, tradițiile, limba, religia... și, totodată, pe elementele subiective ce reies din conștiința membrilor unei comunități sub forma reprezentărilor sociale care permit colectivității să se definească și să se facă recunoscută de alții. Aceste reprezentări sînt formate din imagini, simboluri, stereotipuri, mituri, legende istorice, care oferă conștiinței colective o înțelegere de “sine” și a “unității sale”⁷. Noțiunea de identitate este antonimă celei de alteritate, care semnifică “alte comportamente, obiceiuri, referințe culturale, moduri de viață, religii, etnii, rase etc.”⁸, ambele furnizîndu-i individului și grupului cunoștințe despre sine și despre altul, integrîndu-l în grup și dezvoltîndu-i sentimentul de contingență și solidaritate cu membrii lui și de opoziție cu “alții”.

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

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

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

Facilitînd percepția similitudinilor și diferențelor, reprezentările sociale ale identității etnice contribuie la acceptarea propriului sistem de valori prin compararea lui cu modelele culturale ale “altuia”. Reprezentările sociale despre o altă identitate intensifică procesul identificării individuale și sociale, înlesnesc reglementarea comporta-

mentului individual și a celui de grup în raport cu alteritatea. Reprezentarea identității determină caracterul proceselor interactive dintre grupurile etnice din comunitățile mixte. Condițiile existenței grupului etnic sînt dictate nu numai de relațiile cu cultura de referință, dar și de posibilitățile de păstrare, transmitere și reproducere a modelelor culturale.

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

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

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

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

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

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

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem, p. 145.

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

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

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

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

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

- a) cunoștințe:
 - cunoașterea ambianței sociale apropiate și a esenței relațiilor sociale cu caracter interpersonal și intergrupual care se realizează în acest context;
 - însușirea valorilor propriei culturi și a culturilor din alteritate, împărtășite în rezultatul influențelor cu caracter de aculturație;
 - învățarea modului de identificare a raporturilor interculturale și diseminarea acestora de tendințele etnocentriste, discriminatorii, xenofobe.
- b) capacități:
 - evaluarea judecăților: a caracterului lor pozitiv sau negativ, de coeziune sau de separare, constructiv sau distructiv;
 - analiza autostereotipurilor și heterostereotipurilor, a modului de afirmare a acestora și de influențare a comportamentelor în raport cu reprezentanții altor culturi;
 - autoanaliza eficientă și autocontrolul stărilor și conduitelor personale, de corecție a manifestărilor nefavorabile în cîmpul social intercultural;

- comunicarea interculturală; adaptarea mesajului la contextul sociocultural.

c) atitudini:

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

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

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

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

În calitate de îndrumar poate servi și ghidul elaborat de un grup de autori în cadrul campaniei europene a tinerilor împotriva rasismului, xenofobiei, antisemitismului și intoleranței¹⁰.

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

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

“Moartea pedagogiei?”

“Pe cât este de admisibilă ierarhizarea instituțiilor școlare în funcție de rezultatele lor, pe atât a face din ele o fabrică de clienți și nu de oameni liberi înseamnă distrugerea școlii”.

(Pascal Bruckner)

Pedagogia este în agonie, constată tot mai mulți specialiști la acest început de mileniu; în mod evident pedagogia desemnează aici o anumită modalitate de organizare a relațiilor de învățare și nu ansamblul ideilor și ipotezelor care fundamentează organizarea respectivă. Să fie aceste afirmații gratuite? Ceea ce constată Michael R. Allen (în studiul *The Death of pedagogy?*) este tendința tot mai accentuată a mediului academic de a trece “de la învățămînt ca pedagogie la învățămînt ca management”.

«Școlile manageriale» presupun reconceptualizarea rolului profesorului și al elevului, precum și a relației dintre aceștia; în consecință, nu se poate vorbi doar de ajustări curriculare, ci de reconstruirea pe alte baze – manageriale – a unei relații eminentemente pedagogice.

În noua situație profesorul se transformă, de fapt, într-un administrator al informațiilor și abilităților vocaționale pe care elevul urmează să le primească în mod pasiv; lui i se oferă servicii, iar relația cu profesorul este una contractuală.

În acest scenariu managerial rolul profesorului va cuprinde câteva componente – în primul rînd, trebuie “ambalată” “marfa” pe care urmează să o livreze (predarea, se observă, este deja înlocuită cu livrarea): adică informațiile și abilitățile vor fi organizate riguros, în doze și modalități măsurabile (se elimină astfel, consideră “managerii”, vagile determinări calitative specifice unui învățămînt pedagogic); în al doilea rînd, sub imperiul unui cartezianism inadecvat, dar și al fordismului (tot atât de inadecvat astăzi în economie, pe cât a fost întotdeauna în educație) procesul de livrare a “mărfii” informaționale este la fel de strict organizat, fără elemente incomensurabile și fără perioade de timp neplanificate; în al treilea rînd, atât organizarea informațională cât și aceea instituțională vizează un obiectiv perfect definit și măsurabil: promovarea examenelor.

Cum notam în altă parte, “*Managerialismul care impregnează o asemenea concepție determină un reducționism la fel de agresiv în ceea ce privește dimensiunile și profunzimea implicării profesorului în actul educativ. Nici grija pentru banul public, nici cerințele uneori exasperant de înguste ale elevilor pentru o concentrare mai accentuat pragmatică (fals pragmatică) pe anumite competențe și nici eficiența unei pregătiri strict limitate și delimitate a viitorilor profesori nu*

justifică o perspectivă reducționist managerială asupra rolului profesorului” (1, p. 9).

Ideile de mai sus sînt împărtășite și de Nigel Blake (în studiul *Thinking Again/Education After Postmodernism*): “*Diferențele dintre profesori dezvăluie o varietate de tipuri: unul se angajează meticolos în pregătirea lecției, astfel încît aceasta se desfășoară cu eficiența unui mecanism de ceasornic; altuia îi lipsește spiritul organizatoric, dar vrăjește clasa prin entuziasmul cu care predă; altuia îi lipsesc aceste calități, dar este sensibil la nevoile copiilor și capabil să le cîștige încrederea. Respectivul calități au valori diferite, în funcție de circumstanțe. În cazul egalizării sau uniformizării stilurilor de predare această varietate se pierde. Diferențele date trebuie înțelese în termenii unor opoziții între practica centrată pe elev și practica centrată pe conținuturi, între învățarea prin descoperire și învățarea axată pe manual, între predarea înțeleasă ca facilitare și didacticism.”* (2)

Efectul pe termen mediu și lung al unui învățămînt centrat pe evaluare este deprofesionalizarea profesorilor, obligați să renunțe la entuziasm și creativitate, interese și la diferențierea învățării în favoarea rutinei și a limitărilor exterioare cerute de promovarea examenelor. Acesta a fost coșmarul învățămîntului românesc de dinainte de 1989, cînd se învăța doar pentru bacalaureat sau pentru facultate, și spre el ne îndreptăm din nou sub aparențele neîntemeiate ale unui reformism perpetuu și inutil.

Școala se transformă, astfel, într-o manufactură care trebuie să obțină un produs clar: absolventul, adică acea persoană care a promovat în condiții optime examenul prestabilite.

În paradigma școlii de tip managerial rolul elevului este redus la acela de simplu cumpărător, “relația” cu instituția și administratorul (“profesorul”) fiind una contractuală.

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

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

În fond, nu este vorba decât de un “produs cu deficiențe”, în cazul căruia, în mod nefericit, problemele de comportament n-au putut fi rezolvate; sînt “pierderi colaterale” și nimeni din aparatul birocratic al școlii (nici măcar profesorul) nu se gîndește că “rebutul” de astăzi a fost cu cîtva timp în urmă “o speranță”.

Eșecurile nu pun sub semnul întrebării instituția, fiind trecute, discret, sub tăcere. Birocrația va fi, dimpotrivă, preocupată de imagine și de produsele “purtoare de imagine” (“vîrfurile de gamă”) ca modalitate de a capitaliza popularitate, în ultimă instanță, de a atrage resurse financiare.

Mai mult, în numele unor rațiuni de tip economist, publicitatea a devenit un criteriu decisiv în fundamentarea deciziilor de politică școlară. Așa s-a impus în conștiința comună un grup de lideri și de purtători de cuvînt, care, fără a fi specialiști în științele educației, domină dezbaterile publice și mass-media, influențînd în mod pregnant percepția omului simplu asupra școlii, dar și evoluția acesteia: “*Mesajul susținătorilor este ambalat ca să atragă pe nespecialiștii interesați care, este important de reținut, conduc pedagogia ca decidenți politici, legiferatori și lideri de mijloace de comunicare. Acest mesaj este înțelegător cu valorile tradiției și ale lecțiilor trecutului în timp ce ne face cunoscute nevoile viitorului; poartă haina științei și academismului; apelează la «bunul simț»; pretinde intenții democratice și o preocupare reală pentru cei năpăstuiți (spre deosebire de «simpla intoleranță a perspectivelor reduse»); și multe «autorități bine cunoscute» se raliază acestor susținători. La o examinare mai atentă totuși constatăm semne de manipulare, idei preconcepute, argumente înșelătoare și alte tactici neconforme cu cercetarea*” (4).

În acest context, se poate afirma că persuasiunea este pe cale să învingă rațiunea, discursul ideologic pare să copleșească demersul științific, iar formatul mass-media se impune tot mai mult în fața evaluărilor de specialitate: “*Ținînd la cauzele noastre, multe din ele nobile, cercetarea evaluativă reproduce din ce în ce mai mult lumea de zgomote a mediei. Căutăm citatul ilustrativ, rezumatul hotărîtor, diagrama definitivă, indicatorul concludiv, chiar și un cartoon, pentru a reprezenta Calitatea în fiecare evaluare în mișcare, complexă și contextuală. Căutăm conștient acele expresii de constatare care conving cititorii în privința punctelor noastre de vedere. Și noi sîntem susținători, unii mai mult decît alții*” (4).

În România situația este și mai dezastruoasă, avînd în vedere lipsa de profesionalism a moderatorilor, responsabililor de rubrică sau a decidenților din plan politic (aceștia pot lucra în învățămînt, pot fi specialiști, dar nu în științele educației); la aceasta se adaugă interesele economice ale «furnizorilor» învățămîntului, care pot influența în mod semnificativ evoluția acestuia.

În ceea ce privește relația de “livrare” dintre profesor și elev, aceasta este una administrativă, reducîndu-se la cîteva proceduri standard (pe care cu greu le-am putea încadra în registrul educației) de interacțiune și, eventual, de recuperare a elevilor care prezintă deficiențe.

* * *

Într-o asemenea perspectivă, educația se confundă cu un simplu *proces de transmitere* a unor informații, deprinderi, valori, perspectivă criticată în gîndirea europeană încă de Socrate (a se vedea dialogul platonice **Banchetul**): “– *Ce bine-ar fi, Agaton, dacă înțelepciunea ar avea darul să se scurgă, ori de cîte ori ne atingem unii de alții, de la cel ce are mai mult la cel cu mai puțină; să fie așa, ca apa care trece prin fitilul de lînă, din vasul mai plin spre cel mai gol!*” (5, 175d)

Empirismul marcat al unei asemenea concepții este contestat și de Karl Popper, care consideră că orice act de cunoaștere se desfășoară prin intermediul unor *dispoziții* anticipative inerente minții umane, de aceea nu agreează *teoria găleată a cunoașterii*; în conformitate cu aceasta “*capul nostru este o găleată găurită prin ale cărei orificii informația din lumea înconjurătoare se scurge în interior. Teoria pilniei este teoria procesului de învățare: găleții i se atașează o pilnie prin care îi sînt turnate cunoștințele. Cert este că pedagogia noastră se rezumă la bombardarea copiilor cu răspunsuri, fără ca aceștia să fi pus întrebări, în vreme ce întrebările lor nu sînt luate în seamă*” (6, p. 47).

O asemenea teorie despre cunoaștere nu poate avea alt corespondent în planul învățămîntului decît acela al *teoriei educației ca transmitere* care, afirmă Gert Biesta, implică în mod evident o «ambivalență conceptuală»: “*Esențial este că termenul de «transmitere» poate fi folosit cu referire atît la procesul educației cît și la rezultatul său intenționat. În primul rînd, educația este prezentată ca fiind activitatea de transmitere a unor conținuturi de la educator la copil. În forma aceasta, metafora «transmiterii» se întoarce la ideea empirică a educației privite ca umplerea unui vas gol sau scrierea pe o tăbliță curată*” (7).

Dacă se admite această perspectivă, constată Gert Biesta, educația nu reprezintă o activitate de transmitere propriu-zisă, ci o *încercare* de a transmite. Trebuie acceptată ideea că nu există nici o garanție în ceea ce privește *identitatea* dintre intenția educatorului și rezultatul final, deși premisa tacită a învățămîntului managerial vizează exact această posibilitate.

* * *

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

Dar, în realitate, poate fi considerat copilul un simplu spectator? Răspunsul nu poate fi decât unul negativ. Copilul se manifestă ca un centru de interese și inițiative, uneori opunându-se ferm și tranșant intențiilor și activităților profesorului (mai nou copilul și-a arogat încă un «drept», dreptul la indiferență, pe care Universitatea din Geneva l-a proclamat în mod nefericit sub forma *dreptului de a nu participa la propriul proces de formare*).

Plecând de la manifestarea inerentă a copilului ca un centru autonom de inițiative, s-a constatat imposibilitatea unei «tehnologii pedagogice» eficiente, fără a se înțelege totuși componenta pozitivă a stării de fapt: *“Trebuie să recunoaștem că activitățile copilului nu sînt întîmplătoare, fără scop sau inutile. Chiar de la început și fără nici un ajutor din partea educatorului el este angajat în procese de învățare. Educatorul este deci întotdeauna confruntat cu un «sistem» capabil de autodezvoltare și instruire”* (7).

Concluzia care se impune este aceea că educația nu poate fi înțeleasă ca un proces de monitorizare a tendinței naturale a copilului către dezvoltare, ci în mod esențial ca încercare de a influența dezvoltarea acestuia, iar încercarea *“are loc întotdeauna prin intermediul activităților autoformative ale copilului, «datorită» și «prin intermediul» a ceea ce sugerez să numim performanțivitatea copilului”* (7).

Ideile dezvoltate de Gert Biesta sînt în mod clar influențate de concepția lui John Dewey despre educație, ca de altfel și alternativa pe care Michael R. Allen o propune la relația de tip managerial din școală.

Pentru profesorul american pedagogia *“este o relație, o rețea de obligații» care începe cu profesorul și elevul”* (3).

Din această perspectivă, pedagogia descrie realitatea care se constituie clipă de clipă prin interacțiunea profesorului cu elevul și care se fundamentează pe «încredere mutuală» și pe «obligații». Relația astfel concretizată nu presupune poziția dominantă a profesorului, ci un echilibru între «autoritatea potențial dominantă» a profesorului și «dezvoltarea potențial dominantă» a elevului (a se vedea relația dintre maturitatea adultului și potențialul de creștere al copilului în concepția lui John Dewey despre educație).

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

Mentoratul presupune împărțirea mutuală a întîmplărilor formative, a provocărilor, succeselor și eșecurilor, fapt ce subliniază importanța unui limbaj care «să permită exprimarea unor poziții cu același sens pentru profesor și elevi».

Limbajul surprinde frecvent inadecvarea dintre profesor și elevi, fie atunci cînd profesorul crede în administrarea de informații, iar elevul așteaptă provocări intelectuale, fie atunci cînd profesorul mizează pe solidaritatea constituită în aventura căutării, iar elevii vor doar să memoreze informații potențial utile pentru o slujbă viitoare, fie atunci cînd *“școala recunoaște învățarea drept un transfer de informații utile în vederea absolvirii și nu ca pe un proces în cadrul căruia cineva se implică cu plăcere”* (3).

Relația managerială este exterioară “administra-torului”, dar și elevilor, fiind astfel fundamentată pe lipsa de încredere; această situație impune reguli și regulamente cît mai complete și mai amănunțite, «fiecare infrațiune și fiecare pedeapsă fiind explicitate în scris».

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

Scopul nu poate fi decât «dezvoltarea unei minți tinere care caută îndrumarea unui profesor înțelept».

* * *

Mentoratul, așa cum îl descrie Michael R. Allen, se subsumează unei relații pe care el o numește *pedagogică* și care își găsește întemeierea în ideile lui John Dewey despre educație.

În concepția lui John Dewey ființa umană se caracterizează prin tendința inerentă de a desăfușura o activitate, tendință pe care Gert Biesta o numește *performanțivitate* și care este influențată în mod decisiv de mediul social: *“Ceea ce face această ființă și ceea ce poate ea să facă depinde de așteptările, de cerințele, de aprobările și dezaprobările celorlalți. O ființă legată de alte ființe nu-și poate îndeplini propriile sale activități fără să țină seama de activitățile altora, deoarece acestea constituie condițiile indispensabile pentru realizarea propriilor ei tendințe”* (8, p. 12).

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

Comentînd aceste idei, Gert Biesta consideră că procesul de învățare poate fi descris ca un ansamblu de «transformări», ce *“îl predispuie să (re)acționeze în situații viitoare într-un mod diferit decît anterior”* (7).

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

Educația este rezultatul experiențelor de învățare pe care organizarea și reorganizarea elementelor de mediu

le oferă individului, așadar indirect: *“singurul mod în care adulții exercită un control conștient asupra educării ființei imature are în vedere mediul în care ei activează și, prin urmare, felul în care ei, adulții, gândesc și simt. Niciodată nu educăm direct, ci indirect, cu ajutorul mediului”* (8, p. 18).

În fapt, mediul reprezintă conjugarea unor perspective individuale asupra lumii, fenomen care nu este posibil decât prin existența unei minime compatibilități între acestea. Rezultatul educației nu poate fi determinat în mod direct: *“Dacă un elev a învățat ceea ce educatorul a sperat că va învăța, acest lucru devine evident numai în interacțiunea ulterioară dintre copil și adult, și numai atîta vreme cît rezultatul procesului de învățare joacă un rol implicit sau explicit în această interacțiune. Cît timp interacțiunea continuă (cu sau fără piedici) se poate presupune că ambii parteneri au o perspectivă suficient de asemănătoare asupra lumii”* (7).

Reiese că gradul de compatibilitate dintre perspectivele individuale asupra lumii, compatibilitate obținută prin activități comune, reprezintă și măsura succesului procesului educațional, înțeles ca act esențial de comunicare. Continuarea comunicării validează succesul acesteia, iar extinderea activităților comune va transforma și mai mult perspectivele individuale ale partenerilor, chiar prin angajarea lor, prin faptul că acțiunile, evaluările, prioritățile unuia influențează evaluările, prioritățile, acțiunile celuilalt.

În acest caz educația nu mai poate fi asimilată unui proces de transmitere, *“ceea ce are loc de fapt este o convergență a realizărilor individuale ale educatorului și ale copilului determinată de o anumită formă de interacțiune socială (și anume cooperarea socială cu un scop util)”* (7).

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

Dacă acceptăm performativitatea ca o caracteristică definitorie a copilului, rezultatul educației presupune «convergența perspectivelor strict idiosincretice» în cadrul unui «proces concret de cooperare socială». În procesul concret al interacțiunii sînt angrenate două ființe cu biografii strict individuale, iar rezultatul educației nu numai că nu poate fi identic cu *intrarea*, dar nici nu poate fi măsurat cu acuratețea pe care o presupune o relație managerială, pentru că nu se referă la un quantum informațional, ci la consensul obținut prin intermediul unui mediu esențialmente social și dinamic: *“orice consens de felul acesta poate fi determinat într-un mod practic. Atîta timp cît interacțiunea continuă trebuie presupus că există un grad suficient de consens;*

dar în oricare situație nouă acest consens se poate dovedi insuficient sau, mai bine zis, limitat. Ceea ce înseamnă că ideea de educație ca transmitere, în sensul unei identități între input și output, descrie o imposibilitate practică” (7).

Ca o concluzie subsidiară se poate susține și inadecvarea relației manageriale la învățămînt, pentru că premisele sale întemeietoare se referă la posibilitatea educației ca proces de transmitere, pe de o parte, și a unei măsurări relativ exacte a rezultatelor educației, adică a gradului de suprapunere dintre *intrare* și *ieșire*, pe de altă parte.

În locul relației manageriale axate pe *identitate*, Gert Biesta propune înțelegerea educației ca *eveniment*, cu un accent puternic pe *diferență*, întemeindu-și concepția pe câteva sugestii ale lui Jacques Derrida despre posibilitatea perceperii unui mesaj și pe ideile dezvoltate de Hannah Arendt referitor la condiția umană.

În ceea ce privește sugestiile lui Derrida, acestea se referă la posibilitatea înțelegerii unui act de vorbire, în condițiile în care se acceptă premisa performativității ca trăsătură definitorie a individului. În vreme ce Austin se plasează pe o poziție normativă, adică își pune problema condițiilor de posibilitate ale unui act de vorbire totalmente înțeles, declarînd riscul neînțelegerii «drept accidental și exterior», Derrida sugerează posibilitatea ca «riscul neînțelegerii» să fie parte constitutivă a oricărui act de vorbire: *“dacă întotdeauna este posibil ca actele de vorbire să nu fie înțelese, atunci se pune problema dacă această «posibilitate necesară» a eșecului n-ar putea fi acceptată mai bine ca una constitutivă și nu – așa cum face Austin – ca o excepție de la interacțiunea socială «normală»”* (7).

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

Dacă ar exista o «comunicare fără risc», «interacțiunea socială ar înceta să mai fie un *eveniment*»: *“într-un univers mecanic, o exprimare ca «Eu promit» nu ar adăuga nimic interacțiunii, deoarece toate consecințele acțiunii ar fi deja determinate și transparente pentru ceilalți actori, ale căror reacții, la rîndul lor, ar fi și ele determinate. Faptul că actele vorbirii pot întotdeauna să eșueze sugerează că interacțiunea umană nu este un mecanism”* (7).

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

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

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

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

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

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

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

* * *

«Moartea pedagogiei» înseamnă, de fapt, ignorarea ei. Nu poți însă ignora pedagogia fără abandonarea rostului și a finalităților învățămîntului, iar ulterior, ale societății ca întreg. Primul care a avertizat asupra acestui lucru a fost John Dewey: «*Atunci cînd însușirea informațiilor și a priceperilor tehnice/intelectuale nu influențează formarea unei dispoziții sociale, experiența de viață obișnuită nu reușește să-și îmbogățească sensul, iar*

școala, într-o anumită măsură, nu creează decît «vîrfuri» de erudiție, adică niște specialiști egoiști» (8, p. 9-10).

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

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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

Emil STAN, Universitatea Ploiești



Adelina IACOB

Oradea

“Noțiunile de profesor și elev vor fi înlocuite odată frumos prin cele de OM și OM”.

(Lucian Blaga)

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

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

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

Școala și familia trebuie să investească deopotrivă în mintea și sufletul copiilor, să-i învețe că își pot stăpîni prin inteligență viața emoțională.

Arta gestionării emoțiilor – o provocare pentru învățămîntul modern

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

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

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

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

Învățarea emoțională vizează un set unic de competențe:

Cunoașterea propriei persoane

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

Grija față de alții

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

Luarea deciziilor cu responsabilitate

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

Eficiența socială

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

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

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

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

Howard Gardner lansează (1983, *Frames of Mind*) ideea că nu există un singur tip de inteligență, ci un spectru larg de inteligențe. Potrivit opiniei autorului, demersul paideutic trebuie să contribuie la dezvoltarea copilului,

orientîndu-l spre acel domeniu în care să exceleze, întărindu-i încrederea în forțele proprii, în reușita personală.

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

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

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

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

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

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

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

Rezolvarea creativă a conflictelor

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

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

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

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

Arta de a gusta succesul sau insuccesul

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

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

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

Investiția în rezervorul afectiv al copilului

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

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

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

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

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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



Gabriel **ALBU**

Universitatea Petrol-Gaze, Ploiești

Iubirea tatălui și educația copiilor

1. Se vorbește mereu (și pe bună dreptate), pînă la rutină, de iubirea mamei. Toate învățătoarele/toți învățătorii se referă la și cer elevilor să (le) vorbească (sau să scrie) despre iubirea mamei; mai precis, despre mamele lor și iubirea lor pentru ei, copiii. Mai ales în preajma zilei de 8 Martie. Iar copiii, cei mai mulți, anticipează o asemenea cerință/temă¹; sînt pregătiți și vor să ofere o imagine cît mai frumoasă (și nu *cît mai fidelă*) despre mama lor; despre protecția și minunata ei dragoste².

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

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

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

mai ales cea dinspre mamă; surorile și colegile mamei, dacă există, și dacă distanța afectivă este destul de mică pentru a fi convinsă de reușita momentului). Este, în fond, o *declarație de dragoste a copilului pentru mama lui*.

Drept consecință, relația dintre copil și mamă se apropie, se consolidează, este mai consistentă, mai strânsă; deschiderea reciprocă se menține sau se lărgeste.

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

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

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

Ca bărbat, tatăl stă mai mult cu «băieții»; ea se ocupă de treburile familiei, inclusiv cu copiii: de creșterea, îngrijirea și educarea lor. El se ocupă de și vorbește despre bani, politică, afaceri, mașini, reparații, cheltuieli, fotbal. El ridică tonul (și, frecvent, pumnul); e mereu nemulțumit, încordat, tensionat, n-are răbdare și n-are ce discuta. Ca bărbat, tatăl e forța, autoritatea, creierul, clarviziunea; are ambiție și nu se lasă; vrea și știe cum să pună lucrurile la punct. El are ultimul cuvînt; cum spune el așa rămîne.

Nimeni nu trebuie și nu are ce comenta. Numai el știe cum «se scoate» un ban; el e cu munca; prin urmare, are și el dreptul la mici «scăpări», «ieșiri», relaxare.

Desigur, este firesc să se vorbească despre iubirea mamei. Este normal; o știe și o înțelege și tatăl. De altfel, el nici nu prea stă pe acasă. E mai mult plecat, cu treburi. Are (mereu) obligații, răspundere: fie ca subaltern, și atunci trebuie să facă ce zic șefii, să fie la dispoziția lor, pentru că, altfel, «își pierde pînea», fie că e șef/patron, și atunci trebuie să supravegheze și să controleze permanent ce se întîmplă în sectorul lui, în firma lui; întotdeauna trebuie să fie pe-acolo, prin preajmă, căci, altfel, lucrătorul te fură, te minte, nu muncește sau face lucrul de mîntuială, secretarele nu știu ce să facă, iar contractele «nu vin singure».

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

2. Așadar, toată lumea s-a obișnuit cu ideea ca la școală să se vorbească (și să se scrie) despre iubirea mamei⁵. A intrat în firea lucrurilor; nici o surpriză. Mama se ocupă, trebuie să se ocupe de toate (ale casei și ceva peste...). Are și ea nevoie de o mîngîiere, de o compensare, de o atenție; are și ea dreptul la un premiu, la o recompensă, la recunoștință.

Dacă nu cu altceva, ea se mulțumește și cu atît. Își iubește mult copilul și are (și ea) semnale că și copilul ține la ea; că munca ei este recunoscută, că nu își pierde viața în zadar, că investiția sa este efectivă și apreciată. Pentru copii, mama face totul; se dăruiește fără rezerve. Relația cu soțul ei a intrat în rutină; a rămas (dacă va fi fost și altceva) doar o surdă și permanentă confruntare. Cei doi soți se izbesc mereu de aceleași limite; nu pot trece, pur și simplu, peste ele: cine a greșit, cine este vinovat, cine n-a făcut ce trebuie sau ce trebuia, cine a anticipat mai bine ceea ce avea să se întîmple, cine și-a dat mai bine seama de consecințe, cine

³ Știm, desigur, cu toții că atunci cînd iubirea este subînțeleasă, luată ca implicită, lăsată la discreția timpului și a evenimentelor, lăsată, pur și simplu, să supraviețuiască de la sine, ea se stinge lent, intră ușor și pe neobservate în agonie, moare. Iubirea nu «hibernează», nu intră și nu poate sta într-o stare «de conservare», nu se menține într-o stare egală cu sine. *Ea ne cere să o numim mereu*, să o declarăm, să o formulăm, să o cultivăm, *să o dăruim*. Pentru a nu se stinge, ea *ne cere* să rămîna – pentru totdeauna – suportul și «încărcătura», lăuntricul sufletului nostru. Din păcate, după terminarea ciclului primar, copilul nu mai vorbește (sau nu mai scrie), decît – poate – cu totul întîmplător, despre dragostea mamei sale; simte tot mai rar să vorbească despre starea sentimentelor lui față de ea. Ceea ce înseamnă, cel puțin:

a) că gestul periodic *cerut* (din exterior) *de învățător* rămîne doar un gest formal, o sarcină (obișnuită) de lucru; în fapt, doar o *declarație de moment cerută la comandă*; dorința de a vorbi despre dragostea lui pentru mamă nu a reușit să intre adînc și pentru totdeauna în starea lui autentică de a fi și în gesturile sale firești;

b) că relația dintre copil și mamă intră, treptat, în cadența zilelor egale și identice, în care sentimentele pentru mama lui sînt comprimate și expediate, îndepărtate din zona de maximă trăire, pentru că sufletul/lui este luat – pas cu pas – în posesie de alte stări, precum complexe psihice, atracție sexuală, stres, emoții date de presiunea evaluărilor, teama pentru consecințele ce derivă din încălcarea normelor sau regulilor impuse de cei mari, străini, dar importanți pentru evoluția și prestigiul lui.

⁴ În cele mai multe cazuri, copilul «scoate» sentimentul mamei din mediocritate, îl îmbogățește, îl împrăștează, îi descoperă zone și străluciri de care mama însăși nu este conștientă. Pe scurt, *copilul dă sentimentului mamei lui o mai clară și precisă identitate*.

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

este, totuși, de neînlocuit (sau mai important). Mereu și mereu aceleași reproșuri (parcă toate reproșurile s-au adunat în casa lor!), aceeași insuportabilă tensiune (nervoasă).

Relația cu tatăl este la limita supraviețuirii. A rămas o aparență, o mimare (se zice că sînt, încă, soț și soție). Bine că aduce bani acasă sau că (mai) aduce ceva; bine că mai înțelege că are și el o familie. În rest, uzura de zi cu zi.

3. Așadar, nimeni nu se mai gîndește la iubirea tatălui (decît, eventual, cu rare, dar cu rare excepții); cine știe, poate că nici tatăl însuși.

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

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

Tatăl nu-și dă seama ce înseamnă un copil; nu știe ce vrea/ce așteaptă copilul lui de la el. Pentru el, copilul nu rămîne decît o (pură și) simplă prezență. Nu vede din proprie inițiativă cu ce i-ar putea fi de folos; cu ce l-ar putea susține.

Tatăl nu are un obiectiv educațional, nu are un conceput al educației; sau nu știe, eventual, decît că a educa înseamnă a impune, a dispune, a pretinde, a bate, a urla, a pedepsi. N-are rafinementul, eleganța cerute de întîmpinarea și preluarea educative. Niciodată, dar niciodată, n-a făcut din educație o preocupare de sine stătătoare, o reflecție, o delimitare, o problemă. Pentru el, educația este ca și cum am bea apă, vine de la sine; vrînd-nevrînd, educația se face de la sine. Prin însuși faptul că sîntem părinți, că avem copii, în mod automat, mecanic sîntem

și «educatori»; prin însăși coexistența cu ei (cu părinții), copilul se educă, se descoperă, se formează.

Iar dacă ar fi să vorbim “mai corect”, educația este treaba profesorilor; să-l învețe ei cum să se comporte, ce să facă, ce, cum și cît să învețe etc.

4. Înseși învățătoarele și înșiși învățătorii sînt “furate”/“furați” de acest clișeu, de această reprezentare socială a părinților (în particular, cea a mamei și cea a tatălui) referitoare la înțelegerea și “repartizarea” rolurilor în familie, la starea ei afectivă. Programele și manualele însele par a alimenta și conserva o atare reprezentare.

Cum știm, o temă predilectă în învățămîntul primar este *Mama*⁶. Nu știm dacă ar fi existat o zi internațională a bărbatului, ar fi existat (și) o temă (de discuție, de desen, de compunere, de muzică etc.) despre *Tată*. Ziua de 8 Martie pare însă să fi confiscat și redus tema despre părinți și dragostea lor doar la mamă și dragostea ei.

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

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

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

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

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

⁶ Este o temă de care se uită (aproape) cu desăvîrșire în ciclurile următoare de învățămînt. Nu se mai vorbește despre mamă (ce să mai vorbim despre tată!...) decît cu totul conjunctural sau atunci cînd este vorba de ședințe (...) sau cînd apar situații îngrijorătoare la învățatură și purtare (...)

⁷ Aceasta nu înseamnă (și *ar fi absurd* să se pretindă și să se înțeleagă așa ceva) că se invocă înlăturarea mamei, subaprecierea rolului și a simțămîntelor ei: autentice și viguroase; nu înseamnă trecerea ei în alt plan de interes (planul secund, de pildă!) decît cel pe care – cu prisosință – îl merită. În inima copilului nu există priorități afective; nu există o ierarhie afectivă (așa cum cred mulți adulți mediocri și frustrați de dragoste).

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

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

Desigur, există și *termeni secundari ai iubirii*, pe care este bine să nu-i uităm: fratele/frații, bunica/bunicul/bunicii, un prieten etc. Și ei pot juca – în anumite situații și momente – un rol (neașteptat de) puternic în susținerea și afirmarea copilului. Astfel încît dragostea poate da un impuls și mai viguros/mai solid copilului în viață.

de el; își va exprima imaginea pe care o are el despre tatăl său, despre relația dintre ei și despre dragostea lui. În felul acesta, copilul va vorbi/va scrie despre iubirea ambilor părinți despre el⁸. Este esențial să știe că *ambii părinți îl iubesc*; că amândoi țin la el; că fiecare îl iubește în felul său, că fiecare i se dăruiește, că îi este aproape (cel puțin, cu sufletul, dacă nu prin preajmă). Copilul este pus să-și apropie (și își apropie) (și) iubirea tatălui.

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

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

Cînd copilul vine acasă și le spune părinților că la școală au vorbit/scriș despre tată și/sau iubirea tatălui se produce “un șoc” în rutina, în obișnuințele zilnice. Copilul le arată ce a spus sau ce a scris el despre tatăl lui; cum a văzut (și a înțeles) el iubirea lui.

Părinții vor rămîne surprinși – mai întîi – de posibilitatea unei asemenea discuții/abordări/teme. Tatăl rămîne uimit, eventual încîntat; desigur, (poate) nerăbdător să afle ce-ar fi putut spune/scrie copilul lor despre el, despre iubirea lui (cu atît mai mult, cu cît credea că nu este nimic de spus sau de scris). Cu alte cuvinte, tatăl va fi nerăbdător să afle ce imagine are copilul despre el (așa cum mama află, cel puțin anual, pînă la clasa a IV-a (...), ce imagine are copilul despre ea; mai precis, cum arată imaginea *bună* pe care o are despre ea; ceea ce mereu o încîntă, îi dă speranță și resurse să-și

îngrijească – mai departe – familia și copilul/copiii).¹⁰

Oricum, copilul este pus în fața faptului: să-și descrie tatăl, să spună ceva despre dragostea lui; să spună cum își vede tatăl și/sau iubirea lui. Și va spune ceva: așa cum înțelege el, cum poate el, *cum știe și cît știe* el să spună (sau să scrie). Ceea ce este interesant, este că această imagine/atitudine a tatălui, pe lîngă faptul că-l sensibilizează, îl și influențează. Tatăl va căuta (cu sau fără voie, cu sau fără o intenție declarată sau recunoscută altora și/sau sieși, într-o perioadă mai lungă sau mai scurtă de timp) să devină ceea ce este el în ochii (și sufletul) copilului său. El *va intra în rezonanță* cu imaginea copilului despre el; mai precis, *intră în rezonanță imaginea tatălui despre sine cu imaginea copilului despre tată* și – neîndoielnic – că rezultatul final nu poate fi decît pozitiv/benefic. Iar dacă *rezonanța* se va produce – să spunem – anual, atunci (și) tatăl va fi conectat la starea și viața copilului său, la relația cu el, la educația, atitudinea și sentimentele copilului față de el; totodată, vor fi menținute vii sentimentele sale față de propriul său copil. *El nu va fi lăsat să-și ignore, să-și uite sentimentele, să uite de sine în fața și în prezența copilului său. I se va accentua conștiința de părinte și întreține ideea, starea că și iubirea lui trebuie să existe, că există și că este foarte important să existe; că este foarte importantă prin ea însăși.*

Școala, învățătoarele/învățătorii vorbesc despre ea, iar copiii vorbesc la școală (cel puțin) – fiecare cînd îi vine rîndul, despre iubirea tatălui lui. Cîtă mîndrie trebuie să stîrnească o asemenea preocupare (ca și în cazul mamelor) atunci cînd tatăl știe că la școală copilul său vorbește sau va vorbi despre el și/sau despre iubirea lui!

⁸ Desigur, se poate trata o temă cu titlul *Iubirea părinților mei*, și nu *Iubirea mamei – Iubirea tatălui* pentru a nu forța copilul să facă distincții și aprecieri acolo unde ele nu există – în mod real – în sufletul său.

⁹ Desigur, s-ar putea spune că în cazul unor copii să nu existe iubire; să existe, prin urmare, situații cînd aceștia nu pot spune sau scrie nimic despre iubirea tatălui lor; să nu(-și) poată imagina dragostea lui sau, chiar, să i se interzică să-l preocupe un asemenea lucru. Pot exista situații cînd copilul nu poate vorbi/scrie despre tandrețe, bunătate, mîngiere, înțelepciune, grijă, atașament, căldură, îmbrățișare etc., oricît de senine, pure și bine intenționate ar fi simțămintele lui.

În această situație, învățătoarea/învățătorul își va ajuta elevul să-și proiecteze un sentiment posibil de dragoste al tatălui său (un sentiment așa cum și-l dorește/cum și-l imaginează el), știind faptul că nu numai adulții își educă/formează copiii, dar și copiii – într-o măsură mai mult sau mai puțin profundă – își educă/formează părinții. Prin gîndurile și gesturile lor, copiii pot influența gîndurile și comportamentele părinților lor; prin urmare, copilul poate influența/modela gîndurile și comportamentul tatălui său, chiar pe cele mai periculoase și ostile.

Totodată, copiii aud de la colegii lor prezența iubirii tatălui și pot fi motivați să aibă și ei un tată cît mai apropiat, de la care să primească tot ce crede acesta că este (mai) important pentru afirmarea în viață.

¹⁰ În general, copiii nu compun o imagine realistă despre părinții lor (poate, eventual, la grădiniță sau în clasa I). Ei (ne) prezintă o imagine – mai mult sau mai puțin – *intenționat* – trucată, fie pentru că se sperie, le este (deja) teamă să spună ce cred, datorită eventualelor consecințe nefavorabile, fie pentru că vor – pur și simplu – să-și încînte părinții, să le facă plăcere, bucurie sau – de ce nu – pentru a primi o recompensă materială, a provoca o atitudine favorabilă acolo unde ei știu că întîmpină sau pot întîmpina vreo rezistență.

Treptat, dar foarte repede, ei învață să spună și/sau să scrie ceea ce cred sau știu că așteaptă adulții de la ei.

De aceea, se cuvine să fim foarte atenți pentru ca nu cumva – în felul acesta – chiar noi, în școală, învățătorii să le oferim primele și nesperatele prilejuri de a fi – în fond – ipocriți, vicleni, nesinceri. Să încercăm, de aceea, să nu cădem noi înșine într-o asemenea capcană și să încercăm – pe cît ne stă omenește în putință – să aflăm poziția lor “necontrafăcută”, pentru a desluși – în cele din urmă (și) starea lor psihologică, relațiile afective cu părinții; eventual, dacă situația nu este din cele mai bune, să putem interveni la timp și în cunoștință de cauză și a încerca, acolo unde este cazul, să o însănătoșim.

În asemenea condiții, s-ar putea – credem – ca tatăl să fie mai exigent cu sine, mai deschis și mai cald, mai grijuliu în relația cu copilul, cu mama, mai fascinant și mai fermecător în iubirea lui; mai înțelegător și mai răbdător.

În același timp, iubirea tatălui are mari șanse să nu se stingă sau să reînvie dacă se va fi stins cumva, cândva; sau dacă ea exista, să capete culori și voluptăți noi.

S-ar putea ca, în felul acesta, tatăl să fie atras (mai mult) în viața familiei, în asigurarea unei atmosfere de liniște, de siguranță și construcție constantă; nu constrâns, nu certat, nu blamat, ci cu mijloacele atenției și aprecierii (oneste) care i se dă. Căci și tatăl este om, și, *ca orice om*, el se iubește pe sine, își iubește copiii, își iubește familia (are nevoie de ea), își iubește munca, își iubește viața. Și în loc să ne plîngem (eventual) de duritatea și răceala lui, de indiferența sau apatia lui, noi, învățătoarele/învățătorii putem să-l aducem mai aproape de copil/de copii, de familie, de școală. Putem să-l ajutăm să se descopere pe sine, în ceea ce are mai omenesc în el; putem să-l aducem spre ceea ce înseamnă *un tată adevărat*.

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

În nemulțumirea care stătea să se instaleze sau în resemnarea ei, mama va fi – acum – nerăbdătoare să afle ce gîndește copilul despre tatăl lui; ce relație există între modul cum este tatăl (de fapt, modul cum îl percepe ea) și modul cum îl simte și descrie/evaluatează copilul.

Cu atît mai mult, este nerăbdătoare să afle ce-ar putea spune copilul despre iubirea tatălui său.

Desigur, în principiu, vor fi momente încîntătoare, momente de analiză a viziunii copilului; vor fi momente de autoevaluare, atît a fiecărui părinte în parte, cît și a relației dintre ei. Mama își va putea vedea soțul (și părintele fiului/fiicei lor) și prin ochii copilului; își va da seama dacă ea însăși greșește; și dacă da, unde. Ținînd foarte mult la copilul ei, mama va avea tendința de a integra, de a asimila imaginea copilului despre tată cu imaginea ei despre soțul ei și părintele copilului. Astfel, imaginea copilului fiind, în general, mai bună decît a ei, noua imagine a mamei (revigorată din cînd un cînd, prin intervenția indirectă și benefică a școlii) s-ar putea să iasă (mult) îmbunătățită. Rezistența (sau îndoiala) în a-și schimba părerea/imaginea despre soțul ei (și părintele copilului ei) s-ar putea să cedeze în fața dragostei copilului pentru tatăl său și – prin consecință – viața de familie să iasă din conul de umbră în care intrase, din absurd și irațional.

Așadar, să vorbim și/sau să scriem la școală, noi împreună cu elevii noștri, (și) despre tată, (și) despre iubirea lui, chiar dacă – poate – *la început* copiii au prea puține lucruri de spus; cu timpul, însă, vor fi din ce în ce mai nerăbdători (și mai riguroși) să vorbească și/sau să scrie; și mai doritori să spună tot mai multe despre părinții lor și dragostea acestora.

Clubul PAIDEIA

este un proiect de inițiere a discuțiilor problemelor curente din domeniul educației și împărtășirii de soluții pentru acestea într-un cadru neformalizat

Obiectivele Clubului sînt:

- diseminarea experiențelor profesionale de succes;
- identificarea și soluționarea problemelor de interes profesional;
- dezvoltarea și sprijinirea inițiativelor de inovare;
- crearea de rețele de comunicare profesională;
- dezvoltarea profesională continuă.

Clubul profesorilor de limba și literatura română

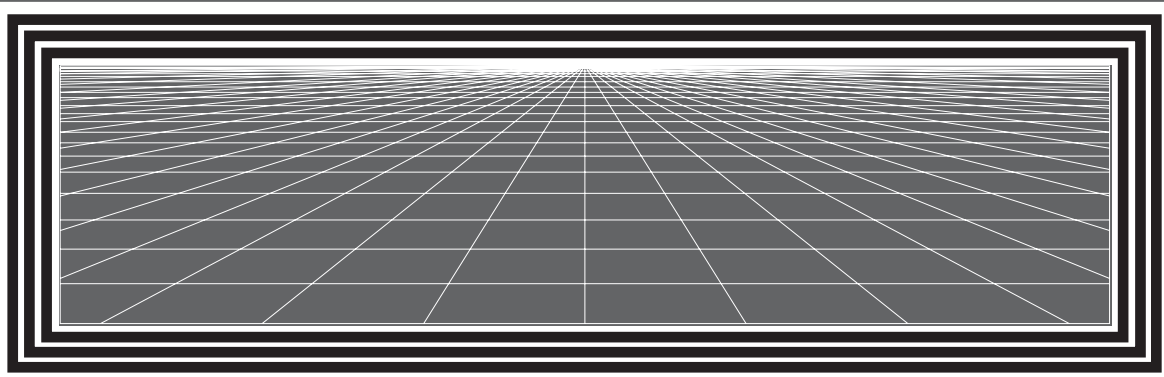
1.	Predarea lexicului la liceu: <ul style="list-style-type: none"> • modalități de lucru cu manualul • lexicul textelor nonliterare • lucrul cu dicționarul 	28 noiembrie 16.00 – 18.00	O. Cosovan
2.	Limba și literatura română și transdisciplinaritatea, interdisciplinaritatea/arii curriculare	19 decembrie 16.00 – 18.00	T. Cartaleanu

Clubul Dezvoltarea Gîndirii Critice

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

Membri ai Clubului sau participanți la discuții pot deveni toți cei interesați de problemele educației – profesori, învățători, educatori, manageri școlari, colaboratori ai Direcțiilor de Învățămînt, elevi, studenți, părinți, specialiști ai Ministerului Educației, ziariști etc.

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



MAPAMOND PEDAGOGIC



Iulia **CAPROȘ**

doctorandă, Universitatea Central-Europeană, Budapesta

Educația interculturală în Ecuador

În perioada de după conchista spaniolă metamorfoza socioculturală a cunoscut câteva etape. Prima a fost etapa așa-numitului “șoc cultural”, care a constat din contactul mai multor scheme culturale extraordinar de variate, fapt soldat cu dominarea, prin metode deosebit de agresive, a unei culturi de către alta. Etapa a doua, mai puțin drastică, a reprezentat un proces de integrare a triburilor indiene în cultura națională metiso*-hispanică, ceea ce a constituit un aspect al politicii de omogenizare a populației promovată de primele guverne republicane după obținerea independenței în 1830. Această perioadă se caracterizează prin instaurarea culturii ecuadoriene bazate pe naționalism, viața socială, politică și economică fiind dominată de spanioli. Celelalte etnii, deși aveau mai multe drepturi istorice asupra teritoriilor în cauză, au fost mult timp subapreciate și marginalizate, inclusiv în ceea ce privește studiul propriei limbi și culturi. Actualmente în Ecuador există 11 grupuri culturale ce au concepții diferite despre lume și realitatea spațial-temporală. Din cauza mai multor factori de ordin istoric și politic pînă în prezent nu a fost posibilă constituirea unui sistem bine definit de interacțiune dintre toate aceste grupuri. Dimpotrivă, modelul care a predominat se baza pe ideea metisului-purtător al culturii post-coloniale și urmaș al conchistadorului spaniol ca reprezentant cu o poziție privilegiată în societate. Respectiv, politica educațională a statului a corespuns ideologiei dominante din perioada dată.

De la venirea spaniolilor populația locală a elaborat multiple mecanisme de adaptare și rezistență la așa-numiții “civilizatori”, ceea ce i-a permis să supraviețuiască și să-și păstreze identitatea etno-culturală. Unul dintre aceste mecanisme a fost retragerea în locuri mai puțin accesibile și mai îndepărtate de centrele

Începînd cu anii 70 ai secolului trecut, interculturalitatea a devenit una dintre noțiunile cele mai frecvent utilizate în discursul politic al majorității statelor din America Latină. În cele ce urmează vom încerca să elucidăm cum este definită interculturalitatea și cum este aplicat principiul interculturalității în domeniul învățămîntului din Ecuador. Pentru a putea discuta despre interculturalitate în această țară andină, ar trebui să facem o scurtă incursiune istorică, în special pe parcursul ultimilor 500 de ani. Unul dintre cele mai importante evenimente care a determinat dezvoltarea ulterioară a statului ecuadorian a fost “descoperirea” Americii de către Columb în anul 1492, fapt ce a generat un șir de schimbări esențiale în structura etnică și culturală a continentului american, în general, și a teritoriului unde mai tîrziu urma să fie înființat statul independent Ecuador, în particular. Numărul impunător de imigranți din țările europene într-o regiune populată în mare parte de variate triburi de indieni care, la rîndul lor, au fost colonizați de Imperiul Incașilor cu 100 de ani pînă la ocuparea de către spanioli (eveniment oficial numit *conchista spaniolă*) a dus la crearea unei societăți mixte cu multiple substraturi etnice, ai căror reprezentanți se deosebesc în ceea ce privește originea, cultura, limba, tradițiile și concepția despre lume.

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

comerciale, mari cum ar fi Quito sau Guayaquil, unde a trăit într-o izolare aproape deplină, dedicându-se în mare măsură prelucrării pământului. În școală se predă într-o limbă cunoscută prost, se studiau lucruri care nu țineau de realitatea de toate zilele și, prin urmare, nu aveau valoare practică pentru copiii indienilor. Școala era privită ca o povară, învățămîntul nefiind nici pe departe o prioritate a unei părți considerabile a populației. De asemenea, trebuie să luăm în considerație situația materială deplorabilă a școlilor din provincii, refuzul cadrelor didactice de a activa în comunitățile indiene aflat din cauza condițiilor geografice și climaterice nefavorabile (pădurile tropicale sau altitudinile foarte mari), cât și din nedorința de a predă unor copii nereceptivi care vorbesc o limbă "necunoscută" și se comportă "straniu". Astfel, majoritatea copiilor indienilor nu frecventau școala, fapt ce a contribuit la mărirea continuă a decalajului dintre etnii privind pregătirea academico-profesională, accesul la informație și capacitatea de a se adapta la condițiile noi pe care le ofereau schimbările sociale. Această situație a durat pînă în anii 70 ai secolului trecut.

Caracterul cultural divers al societății ecuadoriene a fost recunoscut prin Constituția din anul 1979. Cu toate acestea, limba oficială este spaniola (variante vorbită în America de Sud și denumită de localnici *limba castelana*), cultura metiso-hispanică fiind apreciată ca unica reprezentativă la nivel statal. O situație similară se atestă și în învățămînt, unde se predă doar în castelana (începînd cu nivelul preșcolar pînă la cel postuniversitar), iar conținuturile curriculare nu includeau nici un element de cultură a celorlalte etnii. În perioada ulterioară, caracterizată de tendința definirii unor criterii participativ-democratice, se fac încercări de a construi o societate axată pe principiul interculturalității. Recunoașterea oficială a caracterului multicultural al statului ecuadorian a generat un șir de schimbări și s-a reflectat, în mod firesc, asupra tendințelor din domeniul educațional. Învățămîntul a început să fie considerat un important catalizator social în stare să asigure o conviețuire bazată pe înțelegere și respect mutual între toate etniile care locuiesc pe teritoriul țării. Unul dintre obiectivele principale ale învățămîntului ecuadorian a devenit formarea conștiinței civice: a fi ecuadorian recunoscînd și explorînd diversitatea culturală, etnică, geografică a statului.

În acest context, în anii 80 au fost elaborate mai multe proiecte de învățămînt alternativ pentru populația de origine indiană. Respectivul proces a fost însoțit de o activizare politică și socială a indienilor și de primele manifestări ale acestora în viața publică, ceea ce a determinat apariția și dezvoltarea conștiinței pluriculturale ca o primă etapă în constituirea unei interculturalități la nivel statal. În cadrul acestui proces de revitalizare au fost definite următoarele direcții majore de activitate:

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

În urma discuțiilor la care au participat experți din domeniile-cheie, s-a ajuns la ideea creării unui sistem de învățămînt primar și secundar intercultural bilingv, ca alternativă pentru sistemul de învățămînt general. În anul 1988, în Ecuador a fost fondată *Direcția Națională a Învățămîntului Intercultural Bilingv*, care a generat reforma curriculară bazată pe principiile interculturalității, avînd ca obiectiv major definirea direcțiilor curriculare pentru populația indiană în localitățile unde limba majorității este quechua, și nu castelana.

După multiple dezbateri, la sfîrșitul anului 1994, a demarat *Reforma Curriculară* pentru învățămîntul primar și secundar, care propunea încorporarea interculturalității în sistemul general de învățămînt. În contextul validării propunerii de *Reformă Curriculară* au fost inițiate un șir de conferințe și mese rotunde, în cadrul cărora s-a analizat concepția, s-au stabilit meca-



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

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

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

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



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

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

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

diciile sociale existente, să contribuie la recunoașterea culturilor indigene și afro-ecuadoriene care, deși diferite, constituie o parte din cultura comună a poporului acestei țări.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Colombres, A., *La colonización cultural de la América indígena*. Quito: Ediciones del Sol, 1976.
2. Cucoș, C., *Educația: Dimensiuni culturale și interculturale*, Editura Polirom, Iași, 2000.
3. Soto, I., *Interculturalidad en la educación básica ecuatoriana*, în *Pueblos indígenas y educación*, 37-38 (1996), 69-80.



Svetlana KOROLEVSKI

revista *Didactica Pro...*

O săptămână la Praga sau cum să învățăm toleranța

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

Delegarea, în calitate de participanți la seminarul bilateral *Educația multiculturală în spiritul diversității și toleranței*, 12-17 mai 2003 (în cadrul Programului Est Est, Fundația SOROS-Moldova) a însemnat pentru noi, un grup de reprezentanți ai diferitelor instituții preocupate de problemele educației interculturale, o completare substanțială și de maximă utilitate a bagajului teoretic, dar și activativ, privind problema în cauză.

Societatea *Omul la nevoie (Člověk v tísni)* – gazda seminarului, înființată în 1992, din inițiativa cîtorva ziarști, numără astăzi peste 120 de colaboratori, fiind una dintre cele mai mari organizații non-profit din țară. Începînd cu luna ianuarie 2001, Societatea realizează proiectul *Variante – educație interculturală* (finanțat de Uniunea Europeană și din bugetul de stat al Republicii Ceha, în cadrul inițiativei europene EQUAL), menit să susțină relațiile dintre populația majoritară (90%) și grupurile minoritare din Republica Cehă (romi, ucraineni, vietnamezi, musulmani, evrei, nemți, inclusiv minoritățile sexuale).

Scopul proiectului îl constituie introducerea educației interculturale în sistemul de învățămînt, dar și în cel al educației permanente, pentru a sprijini însușirea unui

respect față de diversitatea socioculturală; creșterea toleranței față de grupuri minoritare, îmbunătățirea poziției sociale a persoanelor care provin dintr-un mediu sociocultural diferit și înlesnirea accesului lor pe piața muncii.

Prin intermediul schimbărilor în cadrul sistemului educațional din Cehia și prin acționarea educativă de lungă durată asupra tuturor categoriilor de vîrstă, proiectul *Variante – educație interculturală* intenționează îmbunătățirea climatului interetnic și intercultural, susținerea principiilor diferenței și egalității într-un stat democrat, combaterea tendințelor negative și dezintegrante (naționalism, xenofobism, rasism), contribuirea la formarea și dezvoltarea societății civice pluraliste, bazate pe valorile toleranței și respectului reciproc.

Această activitate, foarte angajantă, colaboratorii Societății o realizează cu concursul unui amplu parteneriat (Inspekția Școlară din Republica Cehă, Centrul Pedagogic din Boemia Centrală, catedre și facultăți de pedagogie, cămine de copii, școli profesionale, licee etc.).

Bazele teoretice ale proiectului, metodele și tehnicile pedagogice prezentate, întîlnirile cu reprezentanții Inspectoratului Școlar Central și ai Ministerului Învățămîntului, vizita de studiu la Centrul Pedagogic Regional din Příbram și la Centrul pentru drepturile omului din liceul aceleiași localități, prezentarea proiectului Festivalul filmului documentar *O sigură lume* (aflat la a VI-a ediție) – ne-au familiarizat cu problemele prioritare, pe care colegii cehi își propun să le soluționeze. Firul ce unește toate aceste activități este: să învățăm să conviețuim împreună, să învățăm toleranța.

Aș evidenția, rezumativ, cîteva dintre soluțiile concrete, pe care le propune proiectul *Variante – educație interculturală*:

- introducerea educației multiculturale pentru adulți (cadre didactice, funcționari publici etc.);
- descentralizarea sistemului de învățămînt, refor-

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

- medierea parteneriatului dintre școli cehe și școli din alte țări.

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





Constantin **CHICIUC**

Liceul Teoretic "Ioan Vodă", or. Cahul

Dezvoltarea gândirii analogice în predarea matematicii

Ce este analogia? Ce înseamnă a gândi analogic? *Analogia este studierea unui sistem prin asemănare cu un altul mai simplu și mai ușor de reprezentat.* A gândi prin analogie nu înseamnă altceva decât capacitatea de a găsi similitudini, asemănări, asocieri între obiecte, fenomene, situații etc., între entități, uneori aparent incompatibile. A raționa prin analogie înseamnă a efectua o deducție prin care se stabilește ceva comun, caracteristic, ceva ce leagă, dar și deosebește respectivele obiecte, fenomene, funcții etc.

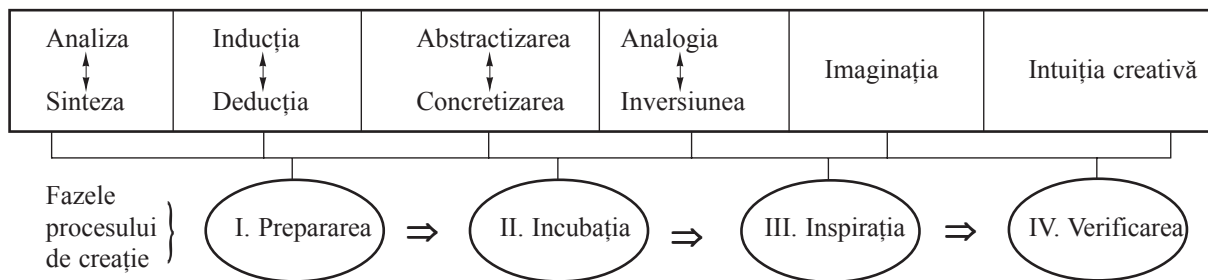
Aplicarea eficientă în predare a principiului metodologic de la simplu la compus se bazează, în mare parte, pe analogie, care este, de fapt, o adevărată artă, deoarece solicită:

- exprimarea esenței asemănărilor
- folosirea informațiilor, cunoștințelor anterioare ale elevului
- ilustrarea reușită a fenomenelor.

Numeroși cercetători consideră că analogia impulsionază gândirea productivă. De exemplu, D. Poia susține că analogia a fost utilizată în toate descoperirile științifice, în multe dintre acestea jucând un rol semnificativ (4, p. 39).

Arătăm mai jos legătura dintre operațiile generale ale gândirii și fazele procesului de creație.

Operațiile generale ale gândirii



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

Marele matematician și astrolog I. Kepler, referindu-se la rolul analogiei în creația științifică, remarcă: “prețuiesc foarte mult Analogiile. Ele știu toate secretele Naturii, să nu le neglijam.”

Psihologul K. Urban (1991) consideră că unul dintre momentele-cheie ale creativității este utilizarea reușită a unor asociații neobișnuite, a unor combinații dintre informații prin structurarea, sintetizarea lor în noi forme.

M. Kinnon (1962), printre alte caracteristici ale persoanelor creative, accentuează capacitatea de a găsi noi implicații și posibilități de relaționare.

Programul Sinectica, elaborat de W. Gordon, are la bază procedeul de valorizare a analogiilor, prin care savantul intenționa “combinarea unor elemente diferite și în aparență irelevante”. În acest mod se obține o distanțare de stereotipurile, în care majoritatea problemelor sînt vechi, ele necesitînd a fi abordate dintr-un alt unghi de vedere. Alături de analogiile cunoscute: *directă*, *personală*, *simbolică*, *fantezistă*, Gordon descrie una pe care o numește *generativă*, “*anti-factum*”. Specificul ei

constă în faptul că implică conexiuni dintre obiecte și lucruri foarte diferite, dar care totuși au ceva comun. Analogia generativă permite sesizarea unei similitudini (oricît de mici, dar esențiale), o nouă percepție.

La orele de matematică, analogiile pot fi folosite atît în procesul predării materiei, rezolvării de probleme cît și la evaluare. De exemplu, se stabilesc analogii între adunare și înmulțire. Ambele operații sînt atît comutative cît și asociative (admit operația inversă). Ecuațiile:

$$a+x=b \text{ cît și } ax=b(a\neq 0)$$

sînt similare, adică au o singură soluție.

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

Să ilustrăm prin exemple.

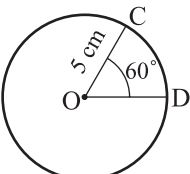
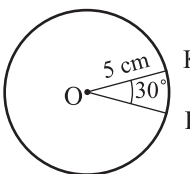
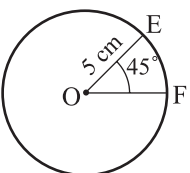
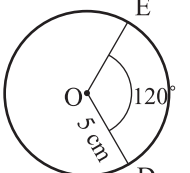
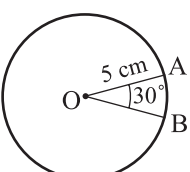
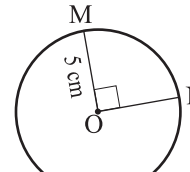
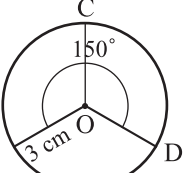
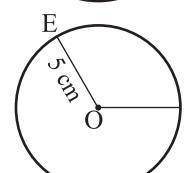
În planimetrie este adevărată teorema: Aria cercului este egală cu aria unui triunghi, la care baza are aceeași lungime ca și cercul, iar înălțimea este egală cu raza cercului.

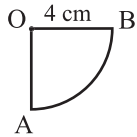
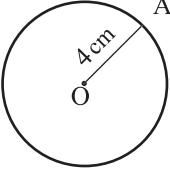
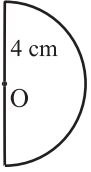
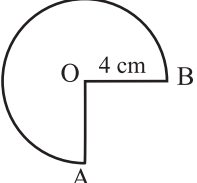
Teorema respectivă din stereometrie poate fi formulată prin analogie: Volumul sferei este egal cu volumul unui tetraedru, la care aria bazei este egală cu suprafața sferei, iar înălțimea are aceeași lungime ca și raza sferei.

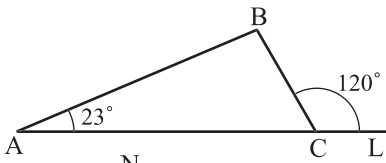
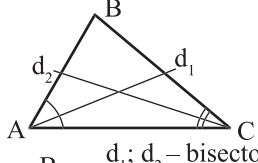
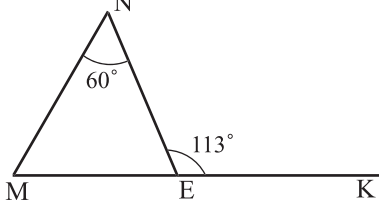
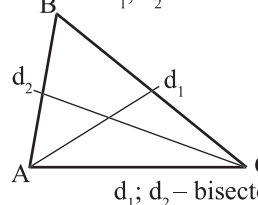
Analogiile dintre geometria plană și cea spațială nu sînt întotdeauna vizibile, dar constituie un izvor de noi idei.

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

Matematica, cl. a VII-a

	$\frac{5\pi}{3}$		$\frac{5\pi}{6}$
	?		?
	$\frac{25\pi}{12}$		$\frac{25\pi}{4}$
	?		?

	4π	2π		16π	8π
	<input type="text"/>	<input type="text"/>		<input type="text"/>	<input type="text"/>

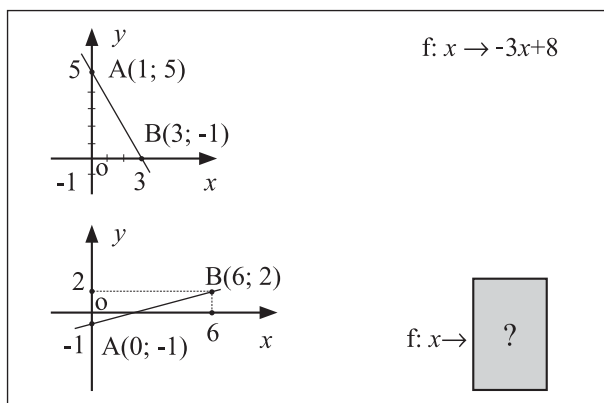
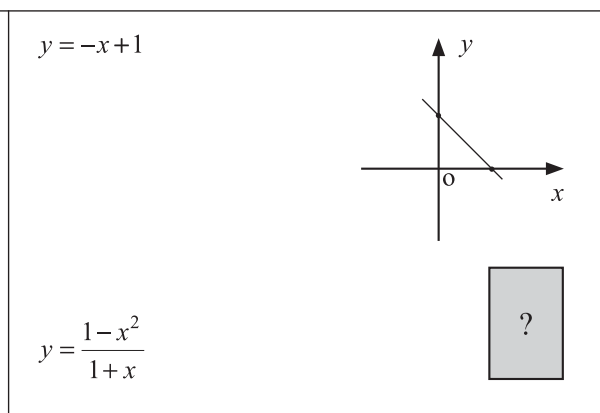
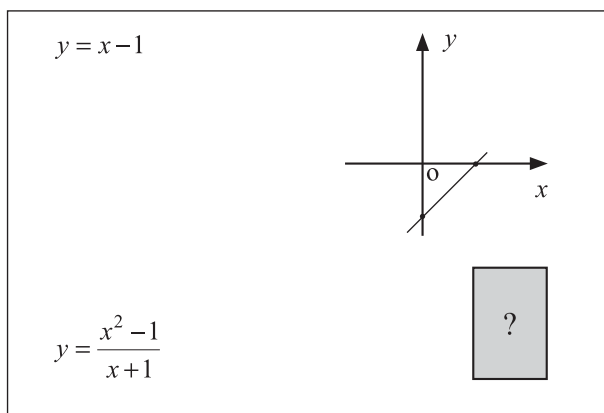
	97°	<input type="text"/>		$m(\hat{A}) = 60^\circ$ $m(\hat{C}) = 40^\circ$ 130°
	<input type="text"/>	<input type="text"/>		$m(\hat{A}) = 80^\circ$ $m(\hat{C}) = 39^\circ$ <input type="text"/>

$\sqrt{1\frac{9}{16}}$	$\frac{5}{4}$	$\sqrt{9-4\sqrt{5}}$	$2-\sqrt{5}$
$\sqrt{2\frac{7}{9}}$	<input type="text"/>	$\sqrt{8-2\sqrt{7}}$	<input type="text"/>

$3\sqrt{7}+2\sqrt{5}$	$3\sqrt{7}+2\sqrt{5}$	$\sqrt{4a^2} = 2a$	$a > 0$
$\sqrt{5}-4\sqrt{10}$	<input type="text"/>	$\sqrt{\frac{t^2}{100}} = -\frac{t}{10}$	<input type="text"/>

$\frac{21x^2+x-10}{14x^2-39x-35}$	$\frac{3x-2}{2x-7}$	$6x^2+5x+1$	$(3x+1)(2x+1)$
$\frac{9x^2-12xy+4y^2-9}{(3x-2y)^2+9x-6y}$	<input type="text"/>	$8y^2-6y-2$	<input type="text"/>

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



REPERE BIBLIOGRAFICE:

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



Tatiana GHEORGHIUȚĂ

Liceul moldo-turc, mun. Chișinău

Calculatorul a devenit parte indispensabilă a vieții noastre. El s-a instalat definitiv din sălile de informatică în case și în birouri, a pătruns în activitatea noastră cotidiană. Acest fapt se face resimțit și în domeniul învățămîntului. Se vorbește tot mai des despre o instruire în sistemul multimedia ce presupune utilizarea calculatorului, Internet-ului și a altor mijloace comunicaționale. Aceste tehnologii au devenit *de facto* puternice instru-

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

mente de învățare, ele facilitînd adaptarea elevilor la cerințele societății.

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

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

organizarea demersului didactic nu doar la lecțiile de informatică, ci și la celelalte discipline. Orice profesor, apelînd la calculator, poate varia atît modul de învățare cît și procedeele utilizate în cadrul unei lecții.

Calculatorul oferă noi posibilități și pentru învățarea limbii române de către elevii alolingvi, profesorul folosindu-l practic la toate etapele unei lecții, începînd cu simple demonstrații, prezentări pînă la testarea și verificarea elevilor.

Lexicul ajută elevul să însușească o limbă. Practic, orice lecție de limba și literatura română în școala alolingvă începe de la învățarea unităților lexicale, de la semantizarea vocabularului. Există variate modalități de lucru cu vocabularul. Dar, indiferent de procedeele selectate, elevii memorează și însușesc lexicul mai ușor, dacă profesorul reușește să antreneze în această activitate toți factorii analizatori: auditiv, motor și, în special, cel vizual. Este cunoscut faptul că 70 % dintre elevi, pentru a înțelege mai bine informația, au nevoie să vadă desene, tabele etc. De exemplu, verbul *a toarce* (lînă) este perceput mai ușor, dacă elevii văd această acțiune într-o imagine sau desen. *Mama cerne făină și Iarna cerne zăpadă* – verbul *a cerne*, în ambele cazuri, nu va trezi dificultăți și nu va necesita multe explicații dacă demonstrăm acțiunea/fenomenu respectiv. Nu întotdeauna însă avem la îndemînă obiectele necesare sau imaginea lor. Pentru a-și organiza mai bine această etapă a lecției, profesorul poate utiliza diverse CD-uri și programe, destinate anume pentru ilustrare, machetare, design. Ele conțin mii de desene, pictograme, semne convenționale și simboluri. De exemplu, la predarea temei *Baltagul* de M. Sadoveanu, manualul de literatură română pentru cl. a XI-a recomandă 25 de unități lexicale (11 – vocabular activ, 14 – vocabular pasiv). Pentru 9 unități sînt aduse sinonime, 3 sînt tălmăcite în limba română cu ajutorul lexicului cunoscut, iar marea majoritate sînt traduse în rusă. Specificul vocabularului ține de domeniul păstoresc și de o perioadă mai îndepărtată, puțin cunoscută tinerilor de azi care, trăind în veacul tehnologiilor performante, nici nu au auzit de *căpăstru*, *zgardă*, *chimir*, *ceteră*... Pentru a semantiza mai lesne acest lexic, profesorul accesează pe ecranul calculatorului imaginea dată (Fig. 1), însoțită de unele explicații. Imaginile, selectate în prealabil, stocate pe o dischetă sau pe un CD sînt compacte, nu implică cheltuieli pentru pregătirea lor manuală, se păstrează ușor, oricînd pot fi înlocuite cu altele, fără a fi nevoie de noi spații sau resurse. Este vorba și de o calitate ireproșabilă a acestor imagini, pe care le putem însoți și de efecte sonore sau vizuale.

Astfel, prezentarea grafică a unității lexicale, însoțită de imagine, facilitează înțelegerea și asimilarea rapidă și productivă a lexicului.

Beneficiind de posibilitățile calculatorului, profesorul poate varia activitatea elevilor. Demonstrînd slide-ul, el le cere să găsească sinonimul cuvîntului. De

exemplu, puțini vorbitori (chiar și de naționalitate română) cunosc ce e *cetera*, văzînd însă imaginea și apelînd la cunoștințele acumulate, imediat vor stabili echivalentul – *vioară*.

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

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

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

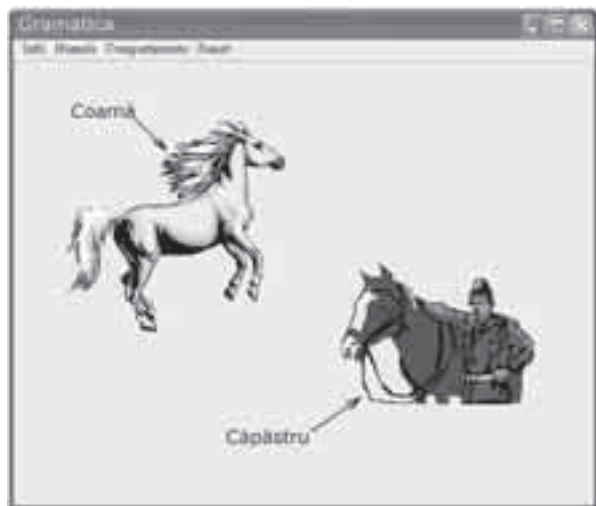
Model: *Era vremea în asfințit. Nechifor mergea pe jos și-și ducea calul de ... Avea un cal negru ... în frunte. Sufla un vînt rece. Nechifor și-a încheiat cojocul, și-a tras cușma ... peste urechi. În urma lui venea Bogza, care la un loc singuratic a scos ... și l-a lovit.*

(baltag, căpăstru, brumăriu, țintat)

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

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

Figura 1



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

Gramatica nu este partea cea mai atractivă a unei limbi. În asemenea situații iarăși ne vine în ajutor calculatorul. Profesorul selectează din timp un număr mare de exerciții, pe care le utilizează atât pentru antrenarea cât și pentru evaluarea cunoștințelor elevilor. Exercițiile sînt aranjate conform gradului crescînd de dificultate. Profesorul are posibilitatea de a selecta o activitate în corespundere cu nivelul de pregătire al elevului, stimulînd astfel munca lui de mai departe. Dacă lecțiile de limba română sînt organizate în sala de informatică, elevii, de obicei, nu sînt indiferenți, pasivi, iar ritmul de lucru este destul de intens.

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

Elevul consultă inițial tabelul, apoi trece la efectuarea exercițiilor gramaticale, clasificate conform principiului de la simplu la complex. De exemplu, la prima etapă pot fi propuse propoziții în care elevul trebuie să introducă verbul la modul conjunctiv, în corespundere cu numărul și persoana cerută de context (Fig. 3).

Pentru a efectua exercițiul dat, elevul accesează cursorul pe spațiul liber din căsuța aflată în dreptul propoziției și scrie în ea forma de conjunctiv a verbului din paranteze. El are posibilitatea să-și corecteze singur greșelile ortografice – în caz de apar, calculatorul automat le indică prin linie roșie. Concomitent, în partea dreaptă a fiecărei căsuțe, se înregistrează răspunsul corect. Dacă elevul a scris greșit forma verbului, calculatorul îi semnalează imediat (Fig. 4), indicînd totodată și numărul de răspunsuri corecte. Elevul este impus să revadă formele verbelor, să le modifice, avînd posibilitatea să-și analizeze cunoștințele, să se autoaprecieze. În caz de necesitate, poate apela la ajutorul profesorului care, pe parcursul lecției, oferă explicațiile de rigoare, își face notițe, pentru a prezenta o analiză a activității realizate de fiecare elev în parte.

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

Figura 2

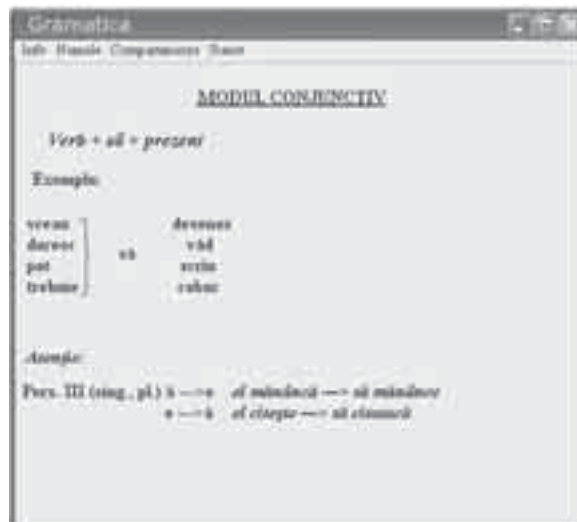


Figura 3

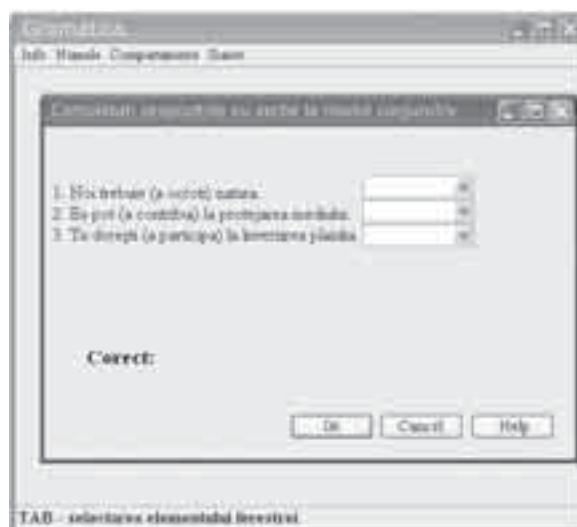


Figura 4



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

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

Calculatorul poate fi utilizat practic în orice moment al lecției, la orice etapă, în funcție de obiectivele propuse, aducând oricând o înviore, o diversitate. Un simplu joc – alcătuirea cuvintelor din literele date – devine mai atractiv, mai interesant, captează momentan atenția elevilor, căci pe ecran apare nu doar condiția jocului, ci un design întreg: imagini în culori vii, efecte sonore și vizuale. De exemplu, calculatorul îl poate ajuta pe profesor să organizeze o simplă tehnică de încălzire/captare a atenției, dar care va fi prezentată într-un mod mai puțin obișnuit pentru orele de limba română. Pentru organizarea unui asemenea joc – formarea cuvintelor – nu le propunem elevilor doar tabla și creta. Incluzem nepuizabilele posibilități ale calculatorului: ecranul cu un design potrivit. Pe fundalul muzicii literele apar pe rând, una câte una, „căzând” parcă din colțul de sus al monitorului: *u, j, a, m, l, o, ș*. Profesorul le propune elevilor să alcătuiască (de exemplu, timp de un minut) cât mai multe cuvinte, utilizând literele de pe ecran: *moș, mal, om, ou, laș...* Printre cuvintele numite va figura

neapărat și „șomaj”, iar profesorul va găsi modalitatea și momentul oportun de a accentua tema nouă: *Șomajul – o problemă actuală* (cl. a XII-a). În felul acesta, calculatorul ajută la organizarea etapei de introducere în subiect.

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

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

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

Rolul monitorului-îndrumător în învățământul superior



Liliana VICOL

Academia de Studii Economice

Educația constituie un proces complex și de durată, în cadrul căruia se formează treptat profilul uman – personalitatea polivalentă, creativă, adaptabilă și deschi-

să la schimbări, solicitată de societatea modernă și cea viitoare.

În procesul educațional trebuie să se țină cont de particularitățile fizice și psihice ale individului și de mediul social-familial în care acesta trăiește și se dezvoltă, să fie analizați atât factorii de influență pozitivă exercitați asupra oamenilor în devenire cât și cei negativi.

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

Respectiva practică este larg răspândită în universitățile din Occident, dar funcțiile monitorului-îndrumător diferă la noi, reducându-se la orientarea generală a studentului în alegerea disciplinelor ce țin de specialitate, la informarea privind conținutul și locul unde se desfășoară activitățile. Noțiunea de grupă academică nu există în Occident, fiecare student fixându-și un plan de studii individual și frecventînd cursurile pe care le consideră necesare.

În instituțiile de învățămînt superior din Republica Moldova studenții sînt repartizați în grupe academice, monitorului-îndrumător revenindu-i rolul nu doar de a informa, ci și de a contribui la formarea personalității viitorului specialist. Un număr însemnat de persoane angajate în ghidarea studenților nu cunosc, din păcate, specificul stilului managerial formativ, care livrează *baza de reflecție* asupra rolului monitorului-îndrumător. Educarea personalității studentului se produce la nivel strategic în spiritul unor resurse umane reunite în logica preluării acțiunilor formative într-un spațiu organizațional nou.

Edificarea unei societăți democratice și deschise în Republica Moldova implică, indiscutabil, nevoia pregătirii manageriale a monitorilor-îndrumători care, prin competențele lor, vor institui un management educațional democratic/participativ, orientat spre eficacitate profesională, dar și spre dimensiunea umană. Din această perspectivă este necesar a forma o cultură managerială a monitorului-îndrumător ce va facilita implementarea unui



nou sistem de valori, va promova respectul și consolidarea demnității personale, comunicarea interumană.

Monitorul-îndrumător trebuie să-și poată îndeplini misiunea atât profesional cît și cultural, reconsiderată prin viziunea managementului actual. El va merge pe ideea că grupa de studenți constituie o resursă de posibilități prin care se va obține un efect pe termen lung, activitatea de ghidare reclamînd abilitate proformativă, reflexivă, dar și prooperațională. De altfel, educarea studenților în spiritul mentalității proactive este probată frecvent prin coparticipare.

Acestea sînt doar unele obiective ale managementului educațional în formarea monitorului-îndrumător. Datele privind învățămîntul universitar din Republica Moldova atestă că numărul profesorilor care acceptă cu plăcere respectiva funcție nu este prea mare. N-am efectuat un studiu în acest domeniu, dar în urma unor discuții cu profesorii, am dedus că aceștia preferau alte activități decît asumarea responsabilității de monitor-îndrumător – atitudine ce nu pare a fi total nejustificată. Nu punerea în pericol a confortului personal stă la baza neacceptării atribuțiilor de monitor-îndrumător, ci dificultatea exercitării acestora, în condițiile absenței unei pregătiri speciale și declinării responsabilităților educative din partea celorlalți profesori.

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

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

Așadar, atât formarea cît și selectarea monitorului-îndrumător constituie preocupări la fel de importante, fapt ce se cuvine a fi conștientizat de către toți actorii procesului educativ.

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

- autoritatea profesională și morală;
- experiența în domeniul muncii educative;
- atitudinea față de studenți (înțelegerea problemelor specifice vîrstei, capacitatea de a colabora cu ei etc.);
- aptitudinile manageriale; pregătirea psihopedagogică, sociologică și culturală;
- anumite trăsături de caracter ca: principialitatea, obiectivitatea, onestitatea, modestia etc.

Profesorii care întrunesc aceste calități vor fi repartizați cu precădere la grupele de la anul I sau la cele care

generează probleme deosebite din punctul de vedere al activității educaționale.

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

Formarea monitorului-îndrumător presupune formularea unor exigențe din perspectiva obiectivelor prioritare ale instituției de învățămînt superior pentru fiecare etapă (trimestru, an de studii), de asemenea, informarea asupra problemelor specifice unor colective de studenți și în familiile acestora.

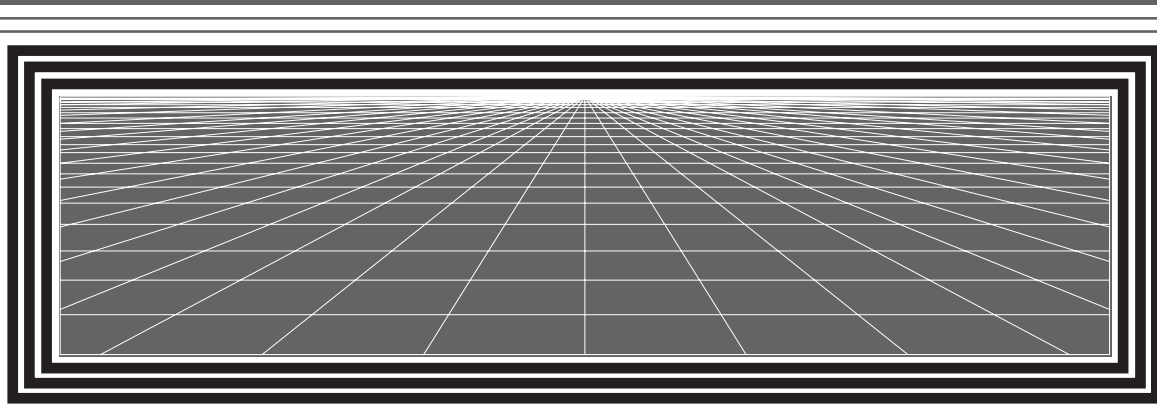
Atenția acordată coordonării activității monitorului-îndrumător de către managerii instituției de învățămînt superior se reflectă și în organizarea unor dezbateri, a unor schimburi de experiență, studii de caz, cicluri de expuneri realizate cu concursul unor specialiști.

Am subliniat doar cîteva aspecte pentru a accentua că nu poți pretinde fără a oferi, nu le poți cere monitorilor-îndrumători (avînd uneori insuficientă experiență de formator sau lacune în pregătirea psihopedagogică și

sociologică) performanțe, fără să te fi asigurat în prealabil, ca manager al instituției, că s-a făcut tot ce era necesar în acest sens.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cojocaru, V., *Management educațional*, Editura Știința, Chișinău, 2002.
2. Cristea, S., *Managementul organizației școlare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
3. Cristea, S., *Pedagogie generală, Managementul educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
4. Dragomir, M. ș.a., *Manual de management educațional pentru directorii unităților de învățămînt*, Editura Hiperborea, Turda, 2000.
5. Jinga, I., *Conducerea învățămîntului: Manual de management instrucțional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1993.
6. Ionescu, Gh. *Dimensiunile culturale ale managementului*, Editura Economică, 1996.
7. Izbeștschi, I., *Managementul educativ în școala inovativă*, Chișinău, 1996.
8. Pănișoară, I., *Schimbarea suporturilor educaționale*, Editura Constantin Brâncuși, Tîrgu-Jiu, 1997.



RETROSPECTIVE PEDAGOGICE



Mihaela SUDITU

Universitatea Petrol-Gaze, Ploiești

Actualitatea lui John Dewey: relecturi educaționale în opera "Școlile de mâine"

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

O scurtă privire asupra școlii și existenței americane oferă prof. dr. Nicolae Crețu, într-un studiu omagial **John Dewey ca pedagog. Viața și opera**. *"Americani, spune autorul, pun pe copii în fața vieții și a greutăților ei din primul moment și-i învață să conteze prea puțin pe ajutorul altora și nici chiar pe al părinților. De mici sînt deprinși cu ideea că viața are necesități aspre, care trebuie învinse; și cum nu e victorie fără*

lupte, americanul învață pe copil cu lupta vieții încă de mic. Această atitudine ... nu e imperativul unei deprinderi, este glasul poruncitor al întregii atmosfere ce domnește peste tot: și în familie și în stradă, și în societate. Muncă, responsabilitate, libertate și demnitate îți strigă și ți se înfinge în suflet din toate părțile" (1, p. 25).

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

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

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

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

Școala trebuie pusă în serviciul vieții sociale

„Pedagogia lui Dewey este una socială. Socialul este înăscut în om. Individul nu poate fi pregătit în abstracto, ci ca un membru al societății în care se integrează”, notează autorul studiului introductiv. Faptul că școala tradițională nu face o educație care să-l pregătească pe copil pentru necesitățile vieții este un lucru aspru criticat de J. Dewey: „Școala dă prea multă importanță abstractului, încât munca devine academică, nesocială... Organizația școlară actuală ignoră existența, nevoile, idealul societății democratice și științifice de azi și continuă să înarmeze copiii în vederea unei lupte egoiste pentru viață” (2, p. 130). În consecință, școala trebuie să se integreze în viața activă. „În prezent, subliniază Dewey, acumularea de cunoștințe numai pentru ele însele, fără să se țină seama de însemnătatea lor socială constituie un pericol. Achiziționarea de aptitudini fără a se avea în vedere utilitatea lor socială este aproape criminală” (2, p. 201).

Dewey consideră că școala ar trebui să pregătească copilul pentru participarea lui activă la viața comunității; totodată, el crede cu tărie că situațiile de învățare cele mai importante, reale sînt date de relațiile și contactele obișnuite, de zi cu zi ale comunității, fie ele sociale, economice, culturale sau politice. „Școala, apreciază Dewey, este în primul rînd o instituție socială; ea trebuie să-și utilizeze propriile puteri pentru finalități sociale ... educația, pînă la urmă, este un proces al vieții și nu o pregătire pentru viață” (2, p. 146).

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

În capitolul *Școala ca organ social* al cărții **J. Dewey ca pedagog. Viața și opera**, N. Crețu apreciază că în sistemul social al lui Dewey, viața copilului în procesul ei de dezvoltare trebuie să încerce aceleași etape ale evoluției omenirii. Astfel, copilul va putea înțelege afit valoarea spiritului omenesc, cît și rolul imens pe care îl are fiecare om în promovarea civilizației, culturii. În aceste condiții, școala pe care o văd John Dewey și Evelyn Dewey înseamnă „o trăire a vieții de copil așa cum e ea în mod natural” (2, p. 153).

Într-o astfel de școală, rolul profesorului va fi acela de a stabili o corespondență completă între copil și mediu.

Pentru a realiza toate aceste deziderate și pentru ca, așa cum spune autorul, „școala să fie reflexul vieții de azi”, pedagogia va trebui să gîndească **un plan de educație, mai puțin rigid, un plan de educație viabil**, care să țină cont de elementele de psihologie a copilului,

de posibilitățile lui de asimilare, de interesele lui de prezent și viitor. Acest nou plan de educație însemna, la acea vreme, în concepția lui Dewey, **că toate materiile de învățămînt vor fi schimbate în substanța lor; vor fi abordate din punct de vedere social, practic și educativ.**

În școala lui Dewey, un loc central în spectrul activităților educative îl ocupă **lucrul manual**, pe care autorul îl vede **ca mijloc de educație**, nu ca scop în sine. Aceasta este semnificația educativă a muncilor manuale pe care le realizează copiii în școală: tîmplăria, țesutul, bucătăria, torsul. Pentru fiecare din activitățile enumerate, copilul primește “materie” în stare brută, pe care apoi o va modela așa cum dorește. Respectivul activității au un rol atît de mare, deoarece, spune autorul, „dezvoltă nu numai mîna... ci și simțul social”.

De reținut și faptul că școala nouă acordă o importanță deosebită și **educației fizice**, care se află în strînsă legătură cu dezvoltarea intelectuală. „Azi, subliniază Dewey, un educator pionier recunoaște imposibilitatea unei dezvoltări complete a inteligenței, atunci cînd refuzăm a educa spiritul prin corp și corpul prin spirit ... sănătatea e tot atît de importantă pentru individ ca și pentru societate; prosperitatea publică cere deci să i se dea o atenție dublă” (2, p. 240).

Sistemul de gîndire pe care se construiește „școala nouă”, cuprinde și **schimbarea sistemului tradițional al metodelor de predare-învățare**. Acestea vor fi adaptate la progresul ideilor democratice, la noua filozofie a educației. Studiul tradițional presupunea ca activitățile de învățare să se realizeze exclusiv pe baza manualului, pe înmagazinarea și reproducerea cît mai multor cunoștințe, pe antrenarea memoriei, considerată „în mod fatal instrumentul principal al cunoașterii” (2, p. 235). Toate aceste practici, notează Dewey, generează elevi pasivi, ascultători, supuși, cu calități șterse și negative.

În școala nouă, apreciază autorul, „profesorii trebuie să înceteze a mai da de studiat și memorat fapte scoase dintr-un manual” (2, p. 140). Urmare a progresului științific, a îmbogățirii substanțiale a cunoașterii, **programul școlar e necesar a fi extins, îmbogățit**: „Lucrurile care trebuie știute pentru a reuși chiar în condiții obișnuite ale vieții sînt atît de multe, încît încercarea de a le face cunoscute cu ajutorul manualelor; în timpul orelor de clasă, este o întreprindere ridicolă” (2, p. 254).

Pe cale de consecință, Dewey propune ca prin programele și metodele utilizate, profesorul să-i învețe pe copiii „cum să se instruiască folosind însași lumea”. Transformarea „presupune nu numai că vor fi însușite legile științifice a căror descoperire a provocat evoluția societății, dar că se va înlocui studiul și memorizarea de fapte, clasate mai dinainte în cărți, cu o muncă reală, care va învăța faptele vieții” (2, p. 255). Materiile de învățămînt urmează nu doar să mărească cercul de cunoștințe ale copilului (de altfel, aceasta era deviza

școlii vechi), dar, așa cum aprecia în studiul său N. Crețu, „*ele trebuie să deștepte anumite interese, cu scopul de a cunoaște și a se comporta față de acestea; trebuie să provoace anumite atitudini și să dezvolte la copil spiritul de observație; trebuie să-l învețe pe copil să gândească și să rezolve problemele ce i se pun, cu propriile sale puteri*” (1, p. 215).

De aici și forța de penetrare a unui alt element caracteristic școlilor lui Dewey: **metoda activă**. Autorul o explica astfel: „*instrucția vine prin toate simțurile și se traduce în acte; nu mai este necesară nici o efortare a memoriei; mușchii, văzul, auzul, pipăitul și rațiunea, toate acestea se combină și rezultatul face parte de aici înainte din experiența elevului; el nu mai are nevoie să fie stimulat la munca prin mijloace artificiale; se deprinde a iubi munca în sine*” (2, p. 247). Utilizarea acestei metode în procesul de învățămînt va avea ca rezultat formarea unor oameni dinamici, activi, originali, cu inițiativă.

Merită a fi reținută și ideea că în proiectul școlilor noi, **învățămîntul teoretic întotdeauna este legat de activitatea practică**, iar învățarea se poate realiza eficient numai prin implicarea directă și totală a copilului. „*Copilul trebuie să fie activ,*” spune Dewey, considerînd că aceasta este cheia unei activități normale de învățare în educația nouă. Copilul va ajunge să fie capabil să se instruiască singur „*nu citind explicații asupra naturii focului sau alimentelor; ci arzîndu-se și mîncînd, adică prin acțiune.*” (2, p.60)

Modelele curriculare practicate în Școala de la Chicago (cum ar fi calculul, geografia, limba), ca, de altfel, și în altele care se conduc după aceste principii și ale căror programe de educație sînt descrise pe larg de John Dewey și Evelyn Dewey în carte, sînt legate de experiențele zilnice ale copiilor. De exemplu, botanica este legată cu activitățile de la bucătărie, cu torsul, cu țesutul, iar

instrucția civică nu se învață dintr-un manual, ci prin contribuția elevilor la întreținerea localurilor, la stabilirea regulilor privind comportamentul într-un loc public etc.

O altă idee cu putere mare de semnificație pentru sistemul de învățămînt și pentru care pledează Dewey este **învățarea prin cooperare**. În școlile tradiționale, remarca ironic Dewey, „*ar fi o crimă ca un copil să ajute la o temă pe un altul... Dar acum, elevul trebuie să se elibereze de acea izolare sufletească și intelectuală, de permanentă încordare și istovire pentru el.... În școala nouă, copiii lucrează împreună, învață să lucreze cu ceilalți*” (2, p. 18).

Să reținem în finalul expunerii noastre și problematica disciplinei școlare, precum și a educației morale pe care Dewey le tratează cu o desăvîrșită competență. Astfel, „*disciplina înseamnă capacitatea de a face un lucru în mod liber și nu sub imperiul constrîngerii*”. În acest sens, nu întîmplător, specialiștii în educație apreciază următoarele: „*școala americană îi este recunosătoare ilustrului pedagog, pentru că pe această libertate ea a clădit atmosfera de muncă și de realizări a școlarului*” (1, p. 255).

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Crețu, N., *John Dewey ca pedagog. Viața și opera*, Institutul de Arte Grafice Cartea de Aur, București, 1940.
2. Dewey, J., Dewey, E., *Școlile de mîine* (trad. G.I.Simeon), Editura Librăriei *Principele Mircea*, București, 1937.
3. Sacaliș, N.; Nicolescu, V., *Studiu introductiv, J. Dewey, Democrație și educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
4. Stanciu, Gh. I., *Pedagogia secolului XX*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.



INTERNATIONAL
Reading Association

Rubrică realizată cu sprijinul Asociației Internaționale pentru Lectură

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE



Loretta **HANDRABURA**

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Despre fundamentele românești ale unor principii didactice actuale

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

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

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

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

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

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

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



Alina **HANDRABURA**

Universitatea Cooperatist-Comercială din Moldova

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

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

Platon, Aristotel și stoicii apreciau principiul activității proprii ca singurul în măsură să asigure fericirea. În timpurile moderne, începînd de la Descartes, activitatea proprie a fost tratată ca unicul mijloc de a desăvîrși viața sufletească. La rîndul său, Diesterweg afirma hotărît: *“Maestru al educației este acela care știe să conducă pe școlar spre activitatea proprie”*.

Și în sistemul pedagogic al lui J.J.Rousseau atestăm cîteva principii relevante în sensul dat, precum *instruirea prin activitate plastică, respectul pentru libertatea de manifestare a copilului, întemeierea instrucției pe interesul intrinsec al acestuia*. De aici rezultă acea “revoluție coperniciană”, despre care vorbea J. Dewey și anume: **situarea copilului în centrul activității educaționale, realizarea unei “școli axate pe copil”**.

Pestalozzi și postpestalozzienii – Fichte, Herbart, Froebel, Diesterweg și Spencer – sînt citabili în acest context pentru unele contribuții ce constituie fundamentul dezvoltării școlii netradiționale.

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

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

- punerea accentului pe metodele active;
- manifestarea interesului pentru cunoașterea elevilor, pentru metodele de cunoaștere a acestora, respectiv pentru fișa psihopedagogică;
- orientarea spre modalitățile educaționale care permit gruparea elevilor și cultivarea capacității lor de cooperare.

Mai multe nume de teoreticieni ai timpului pot fi raportate la dezvoltarea noului tip de concept educațional, chiar dacă unii dintre ei nu s-au prea îndepărtat de școala tradițională. Îi avem în vedere pe G. G. Antonescu, fondatorul școlii pedagogice de la București, reprezentată de I. C. Petrescu, I. I. Gabrea, V. I. Nicolau, A. Manolache, dar și pe O. Ghibu, Șt. Bărsănescu, C. Narly ș.a.

Ion C. Petrescu (1892-1967) se remarcă dintre aceștia prin faptul că îmbrățișează întru totul poziția magistrului G. G. Antonescu în problema școlii active, deși critica adusă sistemului tradițional de educație este mai severă, apropiindu-se de obiecțiile formulate de A. Ferrière. Concepția sa cu privire la educație este expusă în urmă-

toarele lucrări fundamentale: *Școala activă* (1926), *Problema selecției în școala democrației* (1928), *Regionalismul educativ* (1931) și *Contribuții la o pedagogie românească* (1938).

În continuare ne vom referi la *Școala activă*, studiu ce ne reține atenția și astăzi datorită faptului că promovează un concept fundamental pe care se axează demersul învățămîntului formativ și anume *activizarea instruirii*. În procesul de instruire aceasta se realizează prin subiectivizarea obiectului educației, în condițiile unei strategii pedagogice ce vizează conștientizarea deplină a mesajului educației.

Vechiul sistem de educație – scria I. C. Petrescu în primele pagini ale *Școlii active* – are un caracter *intelectualist*, subapreciind sentimentele și voința; nu respectă *vîrsta copilului*, motiv pentru care acesta nu iubește școala, iar progresele îi sînt puțin mulțumitoare; *nu pregătește* pentru viață; nu creează premise pentru adaptarea tinerilor la realitățile în care trăiesc; *metoda de educație și instrucție este pasivă, se abuzează de expunere, care face apel la memorie, neglijîndu-se judecata, activitatea creatoare a elevului*. Acest ultim aspect ar fi “cel mai mare păcat al școlii” din vremea lui, aprecia autorul, în speranța că în scurt timp se va produce o schimbare.

Constatăm, după mai mult de șapte decenii, că transformarea așteptată, pregătită teoretic și implementată sporadic, se realizează destul de încet. Nu vom insista asupra cauzelor, deoarece acestea au fost elucidate suficient în literatura de specialitate și conștientizate de majoritatea pedagogilor. Mai mult ca atît, de la 1999 încoace, prin programele Centrului PRO DIDACTICA, susținute de Fundația SOROS-Moldova, se promovează metodic și programatic noi politici educaționale axate pe *formarea-dezvoltarea personalității umane în concordanță cu cerințele timpului*.

Bineînțeles, centrarea învățămîntului pe formarea de abilități, competențe și atitudini nu presupune ignorarea cunoștințelor, precum opinează greșit unii și, cu atît mai mult, nu anulează integral metodologia tradițională. Trebuie să înțelegem că astăzi se produce o revizuire a conceptelor, principiilor în teoria și practica educației/instruirii, și nu o demolare a celor vechi. Este un proces firesc caracteristic diferitelor epoci, fiecare dintre acestea revendicîndu-și existența pe fundamentele teoriei și practicii pedagogice anterioare. În acest sens, I. C. Petrescu sublinia în maniera lui G. G. Antonescu că sistemul școlar de educație, *„fiind un organism viu, poate fi îmbunătățit, fără însă a fi schimbat din temelie”* (p. 25). Referirea la educația care *socializează individul este citabilă aici: „Va trebui un sistem de educație care să dea individualității toate drepturile armonizînd însă aceste drepturi cu cerințele sociale”* (p. 121).

Printr-o astfel de înțelegere a personalității și devenirii ei, I. C. Petrescu considera că a depășit opoziția dintre individual și social. El avea în vedere o educație care, prin conținutul valorilor propagate, conducea la

armonizarea intereselor sociale și a celor individuale. De reținut că, enunțînd însușirile esențiale ale personalității, el remarca aspectele care îi conferă acesteia autonomie – libertate, activitate, spirit creator – punînd-o, totodată, în armonie cu societatea.

Activismul metodelor și antrenarea elevilor în *acțiuni comune* constituie o altă dimensiune spre care tindeau adepții „noii educații” și pe care se insistă astăzi, cu precădere, prin tehnicile și metodele învățării prin cooperare.

Trăsătura specifică școlii active o constituie, așadar, *activismul* – expresia tendinței spontane a copilului spre activitate. I. C. Petrescu a reținut și ideea – proprie reprezentanților educației noi – relației dintre activitatea spontană și efort. „Școala activă integrală nu elimină efortul, dar nici nu apelează la mijloace artificiale pentru a produce interesul. Școala activă pune preț pe efortul spontan, efortul pe care fiecare elev și-l impune lui însuși, atunci cînd activitatea corespunde puterilor și intereselor sale” (p. 217).

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

În plan acțional, principiul activității se corelează, în opinia lui I. C. Petrescu, cu *metoda activă*. Or, aceasta presupune că profesorul va renunța la plăcerea de a expune lecția atunci cînd elevii/studentii pot, individual sau în grup, să pornească de la ceea ce știu – *cunoscut* – pentru a ajunge

și descoperi cunoștințe *noi*. Similaritatea cu învățarea în cheia gîndirii critice este izbitoare în planul importanței etapelor-cadru ale procesului de învățare. Autorul se referă, în special, la ceea ce numim astăzi etapa de *evocare*, pentru a cărei realizare propunea metoda întrebării socratice.

Una din cauzele perpetuării metodei expositive în școală I. C. Petrescu o regăsește în faptul că programele rămîn în continuare încărcate. Starea de lucruri semnalată în anii 20 ai secolului trecut se pare că nu s-a schimbat prea mult, de unde și explicația acțiunii preferențiale pentru prelegere. Cert este însă că „*ceea ce se capătă prin activitate proprie este mult mai durabil*” (p. 58). Însuși Pestalozzi era convins că *omul se formează mai mult prin ceea ce face*, decît prin ceea ce vede și aude.

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

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

În opinia noastră, este bine să le cunoaștem, fiindcă le atestăm în demersul educațional actual al învățămîntului formativ pe care îl promovăm și care reprezintă viitorul școlii mileniului trei.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Petrescu, I.C., *O școală pentru democrație*. Antologie de texte pedagogice, Editura ALL, București, 1998.
2. Cristea, S., *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.



Ludmila URSU

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Aplicarea tehnicilor LSDGC. Soluții la unele probleme de ordin acțional

În cadrul cursurilor de perfecționare a învățătorilor desfășurate la Universitatea Pedagogică de Stat I. Creangă în ultimii ani, am remarcat un interes sporit față de tehnicile LSDGC. Mulți dintre învățători au participat la seminariile sau training-urile organizate de Centrul Educațional PRO DIDACTICA; revista *Didactica Pro...* este citită, căutîndu-se în paginile ei soluții metodologice concrete; observ pe mesele

cursanților suplimentele publicației, consacrate dezvoltării gîndirii critice. Tradițional, chiar de la prima întîlnire, rog cursanții să-și exprime doleanțele pentru a putea proiecta procesul instructiv cît mai aproape de necesitățile și preocupările lor. De regulă, predomină întrebările referitoare la tehnicile

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Numeroase cercetări științifice (de ex., Hrizman T., Institutul Educației Preșcolare, Moscova) demonstrează că perceperea modalității de prezentare a sarcinii de

lucru diferă la băieții și fetițele. Dacă repetăm sarcina de cîteva ori, băieții se plictisesc și refuză să lucreze, iar pentru fetițe repetarea constituie un imbold, motivîndu-le și stimulîndu-le. Așadar, prezentarea frontală, prin explicarea detaliată a sarcinii didactice este importantă pentru unii elevi, pentru alții însă aceasta trebuie formulată clar și concis.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

– *La lecții elevii abordează cu îndrăzneală orice sarcină, pe cînd la probele de evaluare au emoții, le este*

frică și nu reușesc să le realizeze pe deplin. Cum îi putem ajuta să depășească aceste emoții?

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

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

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

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

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

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

Refining Critical Thinking and Writing Skills

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

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



Luminița TIULIULIUC

Școala nr. 11, mun. Bălți

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

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

WRITING AS HYPOTHESIS TESTING

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

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

Not every writing idea leads to a successful piece of writing. However, every time we experiment with an idea, we can learn something valuable.

WRITING AS PROBLEM SOLVING

When reality is different from our expectations, a problem exists. For example, you have a problem if we can’t find the car keys where you thought you left them and you need to drive to the airport. You also have a problem if you must write a paper for your social studies class and you have no idea where to begin. Any writing activity can be viewed as a problem.

We can apply the following strategies to any kind of problem, specifically, applying them to writing problems.

STRATEGIES FOR UNDERSTANDING AND SOLVING PROBLEMS

Understanding Problems

1. *State the problem.* Putting the problem into simple, clear language is an important step toward solving it.
2. *Explore the problem.* Describe the problem in detail. Analyze it, freewrite about it, and ask questions about it. Make a sketch, diagram, chart, or map to explore the problem graphically.
3. *Define the problem.* Use the goal-oriented method to zero in on components of the problem. Ask yourself, “What is the situation like now?” Then, ask yourself, “What will the situation be like when the problem is solved?”

Solving Problems

1. *The trial-and-error method.* Think of all the possible solutions that you can and list them. Then look at each solution and imagine its consequences. Beginning with the most promising solution, try each one successively until the problem is solved.

2. *The divide-and-conquer method.* Divide the problem into parts and solve each part, one at a time.
3. *The past-experience method.* Think of similar problems that you have solved before. Evaluate your past solutions to see if any can be applied to the new problem.
4. *The simplification method.* Determine the core of the problem and solve it first; then work on the details.
5. *The “what-if” method.* Ask “what-if” questions to stimulate your imagination. This process may lead you to a creative solution you would not have seen otherwise.
6. *The “two-heads-are-better-than-one” method.* Include friends, relatives, and teachers in your problem-solving process.
7. *The pros-and-cons method.* Make a pro-and-con chart listing possible solutions. You may want to assign a number value to each pro and con so that you can evaluate the relative “weight” of each and not just the number of items in your chart.

DEVELOPING AND PRESENTING AN ARGUMENT

Critical thinking skills play a major role in persuasive writing, or argumentation. Many situations, in and out of school, call for the ability to argue persuasively in writing. For example, a student may write for science class, arguing that the songs of whales are a form of communication but do not meet certain criteria necessary to be classified as a true language; or a film critic may review a new movie, arguing that it is trite and predictable. Each piece of writing must clearly convey the writer’s point of view.

Types of Arguments

Drawing conclusions from available information - and finding the appropriate structure for it - is a key to producing effective argumentative writing. Deduction and induction are two logical processes of argumentation with opposite structures.

Deductive Arguments

A *deductive argument* begins with a general statement of fact. Following that generalization is a specific conclusion that can be deduced, or derived, from it, is the example below.

Generalization

A winning team is one that wins more games than it loses.

Specific fact

Our softball team has a 9-8 record.

Specific conclusion

Our softball team should be recognized as a winning team.

Inductive Arguments

An *inductive argument*, on the other hand, begins with Specific observations that lead to a general conclusion, as in the following example.

Specific fact

In every softball game we've won this year, the pitcher rested three days between games.

Specific fact

In every softball game we've lost this year, the pitcher rested only two days between games.

General conclusion

Pitchers need at least three days between games for them to be most effective and to win games for the team.

However, this general conclusion is not necessarily true. It doesn't take into account other factors that contribute to winning and losing games, such as the quality of the team's offense. The conclusion needs to be qualified: *Some* pitchers need at least three days between games for them to be most effective. It would be better to use qualifiers such as *some, few, often, many, or most* to limit the scope of the generalizations we derive in an inductive argument.

APPLICATION OF INDUCTION AND DEDUCTION TO WRITING

We can use both inductive and deductive thinking processes as we write argumentative essays. We can use induction when we begin to gather material for our writing, since we don't always know what hypothesis we will prove or what conclusion we will draw before beginning

our research. We can also use the deductive process as we write our draft. Beginning with the general conclusion, which becomes the thesis of our paper, will afterwards provide our audience with enough information and specific details to prove our point. At the same time we can expand the range of the specific facts and details we initially have gathered by adding supplementary information. When we write. Each specific fact should be fleshed out with details in full paragraphs. Our conclusion – a restatement of our original premise – is inevitable if we've provided convincing evidence.

"One thing that is always with the writer – no matter how long he has written or how good he is – is the continuing process of learning how to write."

(Flannery O'Connor, novelist)

Professional writers and educators agree that the only way to learn to write is the way you learn any other skill - by doing it. So, if at least, some of the strategies and small instructions are followed and later on explored, maybe the quality of our writing will considerably improve, becoming a real pleasure both for beginners, and advanced writers.

REFERENCES:

1. Sheridan Blau, Peter Elbow, Don Killgallon, *The Writer's Craft*, McDougal, Eittel & Company Evanston, Illinois.
2. Tricia Hedge, *Writing*.
3. Ann Raimes, *Techniques in Teaching Writing*, Oxford American English.

Pagina de jurnal: evocarea unei experiențe personale



Tatiana **CARTALEANU**

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

pot servi diverse exerciții asociative, un asalt de idei, o scriere liberă, o discuție în bază de imagini sau muzică, o activitate de ghidare a imaginației. Pentru varietate, se poate recurge, din când în când, la scrierea în tehnica numită **pagina de jurnal**. Adecvată pentru actualizarea unei experiențe personale, ea este ineputabilă și ca tematică, deoarece poate aborda atâtea subiecte câte va considera profesorul că le sînt familiare elevilor. *Pagina de jurnal* nu ține doar de apanajul profesorului-filolog, ci este accesibilă și pentru organizarea evocării la istorie, geografie, educația civică, filozofie etc.

În linii mari, exercițiul de scriere se aplică astfel:

- ✓ Profesorul stabilește o dată calendaristică despre care se va scrie și îi roagă pe elevi să relateze, de parcă ar completa un jurnal, impresiile lor în legătură cu ziua indicată;

Deseori întâmpinăm dificultăți în a-i apropia pe copii de un text cu subiect oarecum străin sau de a dezbate o problemă puțin explorată de ei. Iscusița noastră de profesor va rezida atunci în a-i face să-și apropie textul înainte de a-l aborda, în a crea o atmosferă propice discuției.

Există mai multe posibilități de a realiza o *evocare* eficientă, care să asigure *realizarea sensului*. Acestui scop

- ✓ Cea mai bună modalitate de asimilare a tehnicii ar fi să se scrie, inițial, despre *ziua de ieri*, doar pentru exersarea stilului de jurnal.
- ✓ Este important ca elevii (mai cu seamă la prima aplicare a tehnicii) să înțeleagă regulile jocului și să încerce a scrie ca și cum ar face-o cu adevărat în ziua evenimentului, fără a interveni cu comentarii actuale.
- ✓ Tot la prima aplicare a tehnicii, dar nu se interzice și ulterior, profesorul poate propune copiilor câteva întrebări de reper:
 - a) Ce s-a întâmplat în ziua care a trecut?
 - b) Ce evenimente ți-au atras atenția?
 - c) Cine a participat la cele descrise? etc.
- ✓ Tehnica trebuie diferențiată de **scrierea liberă**: nu scrieți orice vă trece prin gând, ci un text pe cât e posibil de coerent, ca o pagină de jurnal personal.
- ✓ Elevii scriu în liniște, fără a discuta și fără a se influența reciproc, după care lucrările sînt date citirii.

Lectura lucrărilor se poate desfășura conform mai multor scenarii:

- În tehnica *Gîndește - Perechi - Prezintă*, elevii își citesc lucrările unul altuia și o aleg pe cea mai

reușită, care va fi prezentată în plen.

- În echipe de cîte 4-6, elevii își citesc pe rînd lucrările și optează pentru una care va fi prezentată în plen. Lectura trebuie să fie însoțită de discuții, alegerea va fi motivată.
- În tehnica *Revizuirii circulare*: textele circulă de la un elev la altul, fiecare citește și face sugestii de ameliorare, fără a interveni pe caiet. Se acordă timp pentru rescrierea textelor redactate.
- În plen, citesc doar cîțiva elevi numiți de profesor sau cîte unul din partea grupului. Această modalitate, mai ales dacă vor citi doar cei care se anunță, este mai puțin stresantă, dar majoritatea sau o bună parte dintre elevi nu vor primi nici un fel de feedback și lucrarea – care nu e o formă de evaluare – va rămîne literă moartă în caiet. De aceea, e bine să se citească în perechi sau în echipe, pentru că într-un interval relativ scurt toți au ocazia să prezinte o lucrare și să audieze 1-3-5 lucrări străine.

Proiectînd o activitate de acest fel, profesorul va stabili pentru sine ce obiectiv urmărește (vom prezenta cîteva obiective operaționale valabile pentru disciplina *Limba și literatura română*, în ordinea complexității, de la ușor la dificil, de la elevii mici la cei mai mari):

Obiectivul operațional	Formularea sarcinii/Itemul
Elevul va fi capabil să aleagă și să relateze despre o zi cînd i s-a întâmplat să trăiască o experiență oarecare. Pentru reușita lucrării, este relevantă doar experiența, nu și ziua.	Amintiți-vă ziua cînd ați fost singur, pentru prima dată, la cumpărături și scrieți despre acest eveniment de parcă ați fi scris în seara acelei zile.
<i>Realizarea sensului</i> Profesorul va citi textul <i>Întîiul drum</i> de Ion Agârbiceanu, elevii vor scrie rezumatul lui.	
Elevul va fi capabil să relateze independent despre o experiență trăită alături de colegi.	Amintiți-vă ultima serbare/serată/competiție la care ați participat cu întreaga clasă și scrieți despre eveniment de parcă ați fi notat în jurnal imediat după consumarea lui.
<i>Realizarea sensului</i> Elevii vor asculta lucrările, vor discuta despre fidelitatea notițelor făcute, vor restabili împreună consecutivitatea și cauzalitatea celor întîmplate. Apoi, din nou individual, vor scrie un reportaj de la locul întîmplării. Aceste reportaje deja pot deveni obiectul unei evaluări.	
Elevul va fi capabil să relateze despre respectarea unor tradiții și obiceiuri în familia/școala/localitatea sa.	Descrieți o sărbătoare de familie în casa Dvs.: indicați ziua, anul, ocazia și relațați scenariul/sucesiunea evenimentelor.
<i>Realizarea sensului</i> <ul style="list-style-type: none"> • Se va studia, prin lectură interogativă și discuție ulterioară, textul <i>Harry Potter</i> (cl. a VIII-a). • Se va pune în discuție folclorul obiceiurilor calendaristice sau de familie (cl. a XI-a). 	
Elevul va fi capabil să relateze despre un eveniment la care a participat sau pe care l-a urmărit, schimbîndu-și punctul de vedere.	Scrieți despre o întîmplare la lecție, de parcă la acea lecție ați fi fost profesor, nu elev. Descrieți un incident la care ați fost martor, de parcă ați fi fost o persoană implicată în acel incident.
<i>Realizarea sensului</i> Elevii vor citi textele și vor discuta, ghidați de profesor, despre mai multe modalități de a-ți exprima viziunea/atitudinea în raport cu un eveniment. Este un exercițiu care poate fi detașat de text și potrivit la studierea temei <i>Cuvinte și construcții incidente</i> .	

Elevul va fi capabil de discernămint în alegerea unui subiect ce urmează a fi relatat.

Relatați despre sărbătorirea zilei Dvs. de naștere (la orice vîrstă, în orice an) . Scrieți despre o zi de Întîi Septembrie (a oricărui an); prima zi a oricărui an nou; ultima zi a unui an; ultima zi de școală.

Realizarea sensului

Lucrările vor fi examinate prin *Revizuire circulară* și redactate, apoi pot fi supuse evaluării.

Obiectivele pe care le poate atinge profesorul vor depăși, cu siguranță, cadrul celor stipulate în proiectul didactic: elevul învață cum să relateze despre sine și despre experiența sa, cum să judece despre alții și despre experiența lor, cum să fie tolerant față de faptul că un coleg a văzut lucrurile diferit (dar tot corect!) – în fine, asimilează **cultura comunicării în scris despre sine**.



Olga COSOVAN

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Pusă pe una dintre fețele cubului, comanda pentru operația intelectuală dată se poate solda cu o realizare inadecvată cerinței, dacă mecanismul de aplicare a tehnicii *cubului* ne va grăbi să mergem mai departe, spre comparație și analiză.

Operația de definire/descriere, ca un prim pas în cercetarea obiectului și în utilizarea tehnicii cubului, este bine încetățenită în învățămînt, iar modelele de definire sînt memorate și reproduse, uneori re-create. Ideea de asociere personalizată solicită o manifestare a viziunii proprii asupra obiectului sau a fenomenului, iar din partea profesorului reclamă niște explicații, niște orientări elementare.

Dezvoltarea abilității de a asocia noțiunile științifice cu realii ale lumii înconjurătoare, familiare și uzuale, se poate contura din aplicarea diferitelor tehnici, unele mai simple și altele complexe:

- Asocieri libere
- Freewriting/Scrierea liberă
- Lanțuri asociative
- Asocieri forțate
- Cinquain* etc.

În respectarea unei strategii de dezvoltare a gîndirii critice, operația intelectuală de asociere constituie pasul

Asociază!

spre personalizarea învățării, spre depășirea unor stereotipuri inerente învățării. În cazul asocierii marja de eroare este și mai difuză, iar verdictul profesoral corect/incorect nu poate fi aplicat.

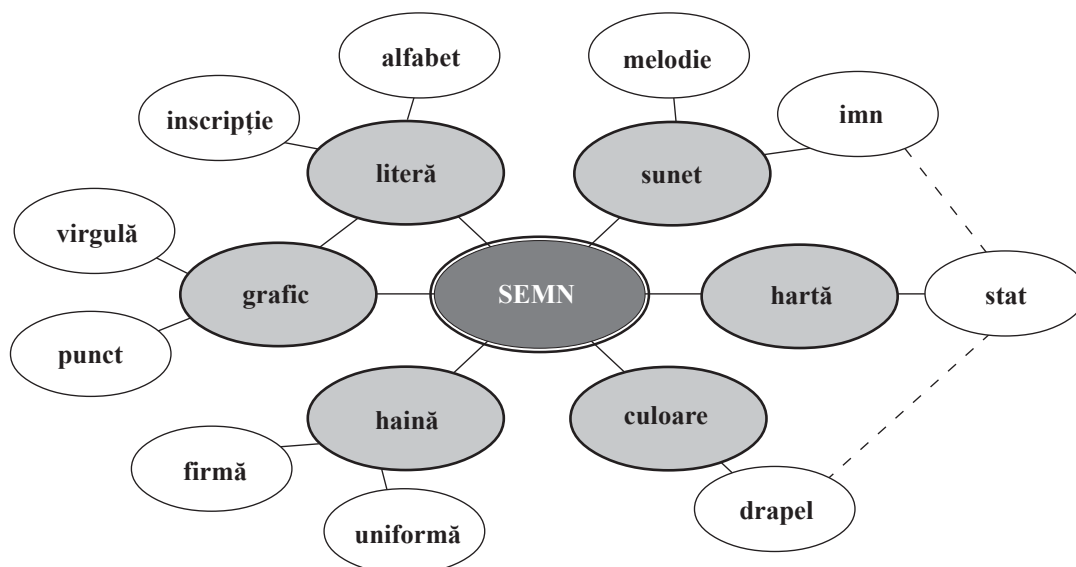
Asocierile libere nu cer decît actualizarea a 1-3-5 cuvinte pe care elevul sau oricine implicat în proces le înscrie într-o secvență foarte scurtă de timp, fără a-și tria fluxul de asocieri. Recomandăm 3 cuvinte, dacă numărul persoanelor prezente nu este excesiv pentru o activitate educațională. La un număr foarte mic, s-ar putea solicita cîte 5 cuvinte-asocieri. Actualizarea unui singur cuvînt ca asociere pentru o noțiune sau un termen este riscantă: coincidențele, deci suprapunerile și repetările asocierilor, pentru elevi de aceeași vîrstă și, în linii mari, cu aceeași experiență de viață, vor fi prea frecvente.

După înscrierea asocierilor, se va organiza acumularea și prezentarea acestora, construirea *lanțurilor asociative*.

Pornind de la ideea de semn, elevii sau studenții, concomitent, scriu, de regulă, diferite manifestări și materializări ale semnelor concrete, simboluri, caracteristici ale semnelor etc. Fără să discute între ei, participanții la activitate sînt *pe aceeași lungime de undă* și asocierile unora vin în continuarea asocierilor altora.

Exercițiul elementar de asociere nu va avea randamentul scontat, dacă aceste asocieri nu vor fi trecute în revistă și nu se va face și un comentariu (în limita de un enunț rostit): de ce asociezi semnul cu steaua, fulgul, alfabetul, ieroglifele, numerele, semaforul, sunetul, culorile, drapelul, harta etc.? Toate explicațiile trebuie ascultate, trebuie observată conexiunea între idei și între obiectele lumii înconjurătoare, iar procesul de construire a lanțurilor asociative va genera, în ultimă analiză, imagini de tipul *clustering*-ului:

* Notă: Revista *Didactica Pro...* a publicat, în articole și în suplimente, descrierea aplicării acestor tehnici și nu considerăm necesar a releva încă o dată algoritmul lor.



Anume în această cheie se pot acumula cîmpurile asociative, cu statut de evocare pentru activități ample, cercetarea unor subiecte în module tematice.¹

Dificultatea inerentă primelor aplicări ale tehnicii asocierilor libere se poate constata, dacă cei implicați în proces nu percep specificul operației intelectuale și cer concretizări: ce trebuie să facă? Pentru elevii mici, care abia însușesc și conștientizează diferite operații intelectuale, este indicat să se dea niște orientări sau repere de tipul:

Ce obiect îți amintește sau sugerează cuvîntul?

La ce perioadă/timp/anotimp te gîndești cînd vezi obiectul?

La ce persoane te gîndești?

Ce muzică îți amintește?

Ce zonă geografică?

Diversitatea punctelor de asociere propuse pentru exercițiu va stimula o declanșare de asocieri proaspete, diferite de ale colegilor, iar în acest caz este deosebit de important comentariul asocierii.

Altă cale de acces spre asociere ca operație intelectuală este scrierea liberă (*freewriting*-ul). Acest gen de exercițiu se poate edifica, după cum se știe, pe cuvinte, imagini, enunțuri și urmărește înscierea unui număr maxim de cuvinte sau sintagme care *trec pe dinaintea* în secvența de timp rezervată, dar nu producerea unui text coerent. De fapt, se înregistrează, fără o limită cantitativă și fără orientări de vreun fel, diverse asocieri personale cu ideea din startul exercițiului. Pentru acumularea asocierilor cu ideea de *semn*, se poate recurge la scrierea liberă în baza unui titlu (*Semne și noduri*) sau enunțuri-citate.

Întrebările de traducere din interogarea multiprocesuală (*Ce vezi, ce auzi, ce simți la lectura textului?*) sînt

și ele niște puncte de pornire pentru declanșarea asocierilor. Dacă asocierile nu vor fi actualizate în debutul abordării unui subiect, ci în procesul cercetării textului, vom insista pe analiza acestora; este bine ca elevii să-și examineze și să-și interpreteze percepția personală a textului literar.

O analiză a asocierilor proprii se poate completa prin aplicarea tehnicii asocierilor forțate, sau *organizatorul grafic*², cînd trebuie găsite punctele coincidente dintre două noțiuni asociate de altă persoană.

Pentru start, va fi examinată o serie de asocieri-termeni dintr-un domeniu, adică termeni construiți în baza metaforei:

- **familie** de cuvinte și familie umană sau familie în nomenclatorul speciilor și familie umană;
- **cîmp** lexical și cîmp agricol sau cîmp magnetic și cîmp agricol;
- **braț** al rîului și braț ca parte a corpului sau brațul forței și brațul uman;
- **punct** ca semn grafic și punct culminant în structura/compoziția textului etc.

Fără să fie ei autorii asocierilor, elevii vor cerceta punctele de analogie între cei doi termeni, remarcînd analogiile (similitudinile) și diferențele.

În aceeași cheie de organizare a asocierilor se poate lucra asupra descifrării unor denumiri cu statut de substantive proprii: nume geografice transparente, titluri de texte relevante ca asociere, denumiri comerciale de produse etc.

Cinquain-ul, ca text coerent propriu, pune în valoare o asociere între versurile 1 și 5, dar dezlegarea/descifrarea asocierii trebuie pregătită cel puțin prin versul al patrulea. Pentru succesul exercițiului, e bine ca

¹ Cartaleanu, T., Ciobanu, M., Cosovan, O., *Limba și literatura română*, Ghidul profesorului, Clasa a VIII-a, Chișinău, 2003, p.7-12.

² Buchl, D., *Classroom Strategies for Interactive Learning*, Ed. II, Madison, 2001.

elevii să vadă chiar de la început spre ce asocieri se îndreaptă.

După ce operația intelectuală de asociere s-a exersat în diferite variante, putem cere executarea comenzii *Asociază!*, rotind spectaculos *cubul*. Aplicarea însă va fi realizată doar pe un sfert, dacă nu vom insista asupra unui spectru de asocieri și nu vom avea răbdare să le descifrăm. Practica, spre regret, demonstrează că mulți dintre elevii și studenții observați la capitolul *asociază*

sînt fericiți să vadă și să definească verbal o asociere (Putem asocia cu...), dar fără o analiză a asocierii propriu-zise.

Abilitatea de a asocia lucrurile și cuvintele devenind operațională, descrierea și analiza asocierilor proprii și străine ajunge, cu timpul, o parte din stilul intelectual personal, cultivat de toate activitățile educaționale și promovat ca obiectiv de formare în curriculumul liceal la limba și literatura română.



Tatiana RUSULEAC

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Clustering-ul - o tehnică eficientă și motivatorie

(aplicații pentru întrunirea matematică primară)

- a sistematiza
- a structura
- a sorta și a clasifica
- a forma viziuni de ansamblu
- a trece de la general la particular și invers.

Ținînd cont atît de particularitățile psihice de vîrstă ale elevilor mici cît și de necesitatea acestora de a se mai juca, a desena etc., tehnica dată permite organizarea activității de sistematizare a cunoștințelor în mod captivant și atractiv, înlesnește conștientizarea conexiunii dintre obiecte, noțiuni etc.

Modalitatea de utilizare a *clustering*-ului este următoarea:

- în centrul unei foi (sau pe tablă) se scrie denumirea obiectului de cercetare;
- în jurul obiectului încercuit înregistrăm caracteristicile determinate (enumerare) prin *brainstorming*, analizînd, totodată, raportul de intercondiționare.

Respectiva tehnică poate fi aplicată la etapa de evocare a lecției în scopul reactualizării cunoștințelor despre un anumit subiect și dirijării procesului de dobîndire a noilor achiziții cognitive.

La etapa de reflecție *clustering*-ul va favoriza intensificarea retenției și a transferului, integrarea cunoștințelor noi și construirea unei scheme care să asigure înțelegerea și conștientizarea acestora.

Există mai multe modalități de creare a ciorchinelui:

- format pe tablă de către învățător, în baza ideilor expuse de elevi în cadrul *brainstorming*-ului, care sînt sistematizate, structurate cu ajutorul clasei;
- elaborat de elevi, în grupuri, fiecare echipă prezentînd ciorchinele obținut și făcînd aplicațiile de rigoare;

Obiectul de studiu Matematica se fundamentează pe logica internă a științei respective, urmînd construirea unei structuri mentale în corespundere cu particularitățile psihice ale elevilor.

A preda bine un conținut înseamnă a asigura înțelegerea deplină și a stimula învățarea lui de către elevi, a valorifica potențialul său formativ. Predarea nu constituie un scop în sine. Transmiterea informațiilor nu vizează ca punct final asimilarea acestora, ci constituie un proces mult mai complex privind modificările de natură formativă ce urmează a se produce în personalitatea elevilor.

Matematica se învață nu pentru a ști pur și simplu, ci pentru a fi utilizată la etapele ulterioare ale instruirii, inclusiv la alte discipline și, mai apoi, în viața cotidiană. Prin studierea matematicii se urmărește cultivarea inteligenței; formarea unui anumit mod de a gîndi, a aplica etc.; modelarea unor trăsături care se înscriu în comportamentul general al elevilor.

J. Bruner sublinia: cu cît mai bine sînt selecționate și ordonate informațiile, cu atît este nevoie de o cantitate mai mică pentru a fi transformate în convingeri.

Una dintre tehnicile de activizare, dezvoltare, sistematizare a informațiilor este *clustering*-ul, aplicată pe larg în clasele primare în cadrul studierii limbii române, istoriei etc., mai puțin însă la matematică.

Prin utilizarea *clustering*-ului se formează următoarele capacități care denotă dezvoltarea activităților mintale superioare:

- completat în lanț de toți membrii grupului (în așa mod fiecare elev își poate fixa ideile);
- completat pe parcursul mai multor lecții, astfel încît la lecția de recapitulare sau la etapa de reflecție posterul cu ciorchine să constituie un material didactic eficient.

Să nu uităm că răspunsurile greșite nu se sancționează, dar se fac corectările și completările de rigoare cu ajutorul elevilor, încurajîndu-i verbal prin următoarele procedee:

- sublinierea;

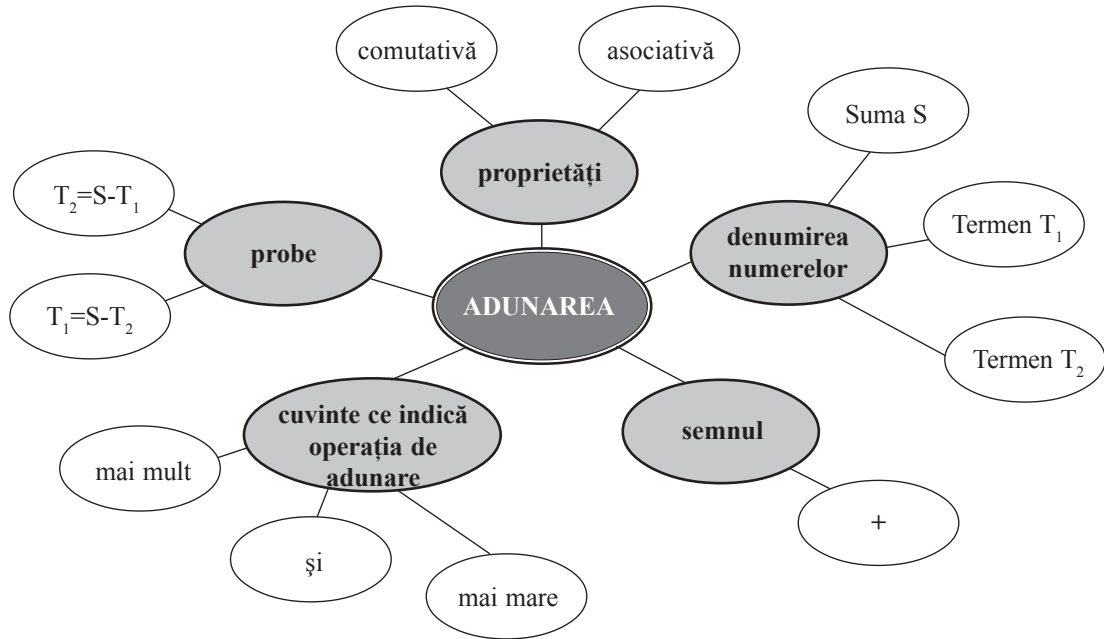
- reluarea de idei;
- confirmarea răspunsului valoros și original.

Aceste metode contribuie la dobîndirea încrederii de către elev în forțele proprii, stimulează autocunoașterea și formează capacitatea de autoevaluare.

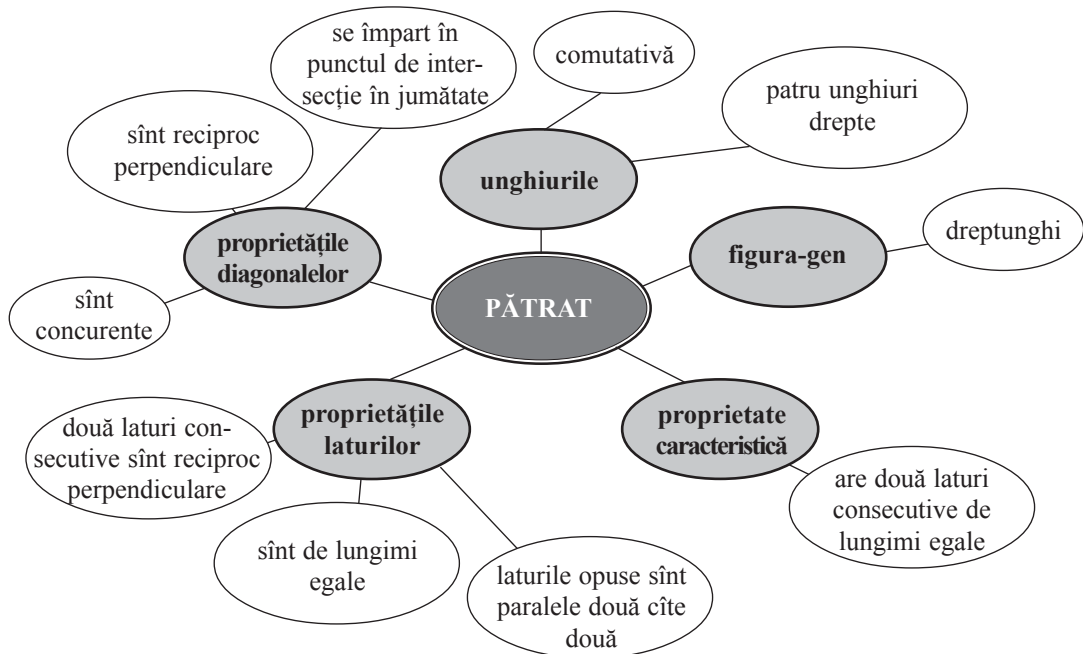
În cazul cînd se urmărește efectuarea de aplicații (rezolvarea de probleme, construire, desenare etc.), elevii vor demonstra cunoștințele și competențele dobîndite.

Propunem cîteva exemple de utilizare a tehnicii *clustering*.

Exemplul 1. Conținutul de învățare *Adunarea*, cl. a II-a

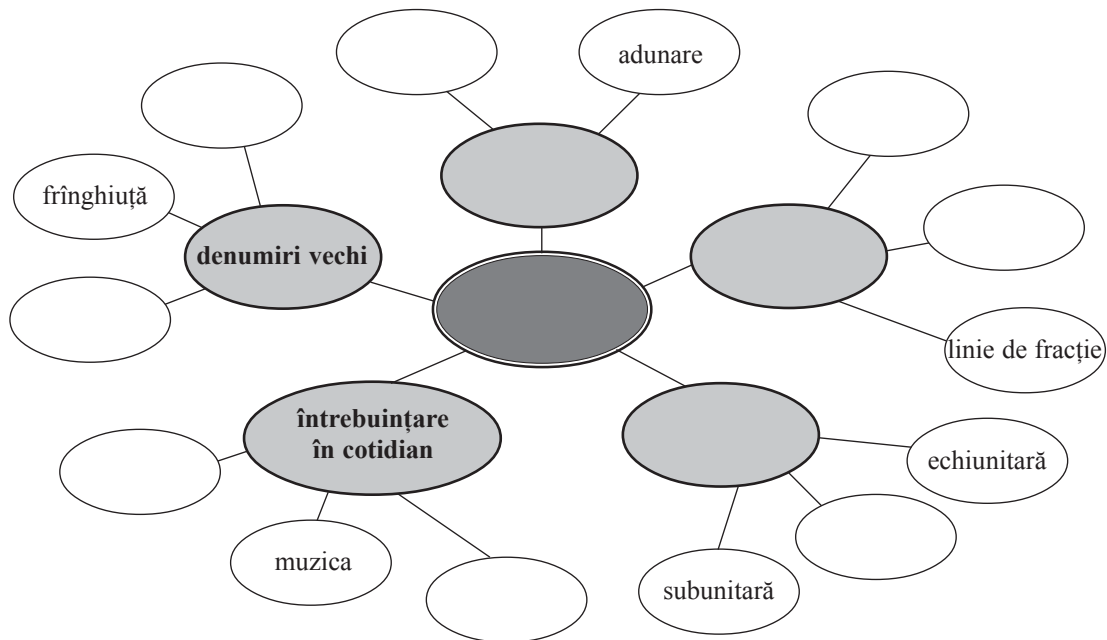


Exemplul 2. Conținutul de învățare *Pătratul*, cl. a IV-a



Pentru dezvoltarea și sistematizarea cunoștințelor despre pătrat, învățătorul va scrie pe o coală de hîrtie cuvîntul *pătrat*, întrebînd copiii ce știu despre această figură geometrică. Ca rezultat, se va forma următorul ciorchine (vezi *Exemplul 2*).

Imaginea de mai sus facilitează definirea pătratului. Evidențiind genul și proprietățile acestei figuri geometrice, elevii pot compara și trage anumite concluzii. Învățătorul le poate propune și un ciorchine deja format, dar care nu are înscrise pe toate „bobițele” cuvintele potrivite. Prezentăm în continuare un asemenea ciorchine elaborat în cadrul studierii temei *Fracții ordinare* în cl. a IV-a.



În final relevăm impactul formativ al utilizării *clustering*-ului:

- permite practicarea diverselor moduri de organizare a clasei (frontală, prin cooperare, individuală);
- dezvoltă capacitățile de a analiza și a sintetiza, a sorta și a clasifica, a sistematiza și a generaliza;
- contribuie la formarea abilităților de trecere de la particular la general și invers, analizînd și sistematizînd implicațiile respective;
- încurajează inițiativa, creativitatea și inventivitatea;
- stimulează efortul de autocontrol, autoevaluare, autoreglare;
- favorizează disponibilitatea de a învăța de la colegi și de a-i ajuta în rezolvarea de probleme;

- dezvoltă o motivație interioară (intrinsecă) ce izvorăște din actul învățării, din satisfacția depășirii dificultăților și bucuria succesului obținut.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Ursu, L., *Patrulatere. Ghidul elevului*, cl. a IV-a, Editura Lyceum, Chișinău, 2000.
2. *Curriculum școlar*. Cl. I-IV, Editura Prut Internațional, Chișinău, 1998.
3. Lîsenco, S., *Clustering: tehnică grafică de dezvoltare a gîndirii critice*//*Revista Didactica Pro...*, nr. 1, 2001.
4. Singer, M.; Pădureanu, V.; Răileanu, A., *Secretul numerelor*. Manual pentru cl. a II-a, Editura Prut Internațional, Chișinău, 2002.



Angela SOLCAN

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Simpla expunere a cunoștințelor în predarea limbilor străine are, actualmente, o pondere mult diminuată. Pe lângă obiectivele cognitive și afectiv-atitudinale, predarea urmărește, în primul rând, dezvoltarea competențelor de comunicare ale studenților, pe care căutăm să-i învățăm să dialogheze într-o limbă străină, să schimbe între ei idei, opinii, impresii etc. La o oră expozitivă, studenții sînt nevoiți să urmărească și să înregistreze ceea ce le comunică profesorul – spiritul critic, dorința de a-și afirma propriile păreri – aspirațiile și motivațiile, satisfacțiile și insatisfacțiile lor fiind prea puțin exprimate. Relația comunicativă se realizează cu deosebire de la profesor la elev, intervențiile acestora de pe urmă fiind rare și parțiale.

Este necesar, așadar, ca în practica didactică să se instituie un dialog autentic între participanți. Acesta se poate realiza prin introducerea în predarea/învățarea limbilor străine a situațiilor-problemă din diverse domenii ale vieții cotidiene, care devin *situații comunicativ-problematizate*. Astfel, scopul comunicării în limba străină nu se rezumă la o simplă cunoaștere a regulilor de exprimare, ci urmărește reușita comunicațională, comunicarea spontană în toate condițiile și în toate momentele vieții.

Acest mod de abordare a instruirii se fundamentează pe cercetările care pun în evidență faptul că subiecții cunoașterii comunică și învață mai bine dacă sînt implicați în situații problematizate. Motivați la un nivel superior, într-o activitate ce le solicită din plin potențialitățile intelectuale și comunicative, ei vor descoperi singuri cunoștințele sau soluțiile la problemele cu care se confruntă. Ca urmare a utilizării unor tehnici de gândire critică și a strategiilor didactice, precum problematizarea, are loc o învățare a limbilor nu numai ca „produs”, ci și ca „proces”.

Condiția esențială în aplicarea problematizării este ca studenții să dispună, în prealabil, de cunoștințele necesare

Dezvoltarea competențelor comunicative de limbă străină la studenți prin intermediul situației-problemă

rezolvării situațiilor-problemă, să posede anumite deprinderi intelectuale și comunicative organizate.

În cadrul schimbului reciproc de informații într-o limbă străină (dacă studentul dispune deja de anumite cunoștințe), structura operatorie a gândirii subiectului se organizează mai eficient atunci cînd relațiile și condițiile psihosociale de colaborare îl impun să raționeze cu mai multă logică pentru a se angaja într-o discuție cu scopul de a aborda și soluționa o problemă.

Comunicarea în limba străină nu este lipsită de dificultăți. De multe ori încercăm să transmitem un mesaj, dar nu întotdeauna reușim să ne facem înțeleși. În comunicare trebuie să se realizeze două lucruri: să înțelegi și să fii înțeles. Este, de fapt, un proces destul de complex.

Dacă există o doză de neînțelegere a mesajului, nu se poate vorbi despre introducerea situației-problemă, căci aceasta ar provoca un blocaj psihologic și o diminuare a motivației. În acest sens, sînt binevenite metoda audio și cea audiovizuală care reprezintă cele două „orientări moderne” apărute în America și Europa de Vest la mijlocul sec. XX ca rezultat al promovării noilor școli ce aveau drept obiectiv adaptarea conținutului lingvistic (al limbii vorbite)¹ la un context nou. Repetarea secvențelor audiate sau vizionate (situații de comunicare din viața cotidiană) permit înțelegerea mai sigură a mesajului și reprezintă esența acestei metode (cf. Rivers, W., 1971).²

Dialogul situațional este purtătorul oricărui conținut lingvistic nou; el constituie punctul de plecare, și nu de încheiere a învățării.

În demersul audiovizual, situația-problemă este centrul tuturor etapelor:

- dialogul inițial
- exerciții de sintetizare
- procesul de evaluare.³

La utilizarea metodei audiovizuale, activitatea de exprimare liberă nu va atinge nivelul proiectat, dacă va fi strîmtorată de cele lingvistice și pseudocomunicative, cărora li se acordă mai mult spațiu sau dacă va lipsi motivația intrinsecă a subiecților către o comunicare autentică.

În cazul unei situații-problemă, conștientizînd starea de incertitudine cognitivă, studenții intensifică actele de

¹ Girard, D., *Méthode directe et méthodes audio-visuelles (essai de définition d'une pédagogie audiovisuelle des langues vivantes)*, Paris, BELC, 1987.

² Rivers, W., *Psihologul și profesorul de limbi străine*, trad. de Noveanu ș. a., București, EDP, 1971.

³ Brăescu, M., *Méthodologie de l'enseignement du français*, București, EDP, 1979, p. 35.

comunicare a informațiilor pentru a câștiga: sporuri noi de cunoaștere a lexicului străin; posibilități de decodificare și rezolvare a sarcinii didactice; încredere în corectitudinea cunoștințelor lingvistice, a metodelor și soluțiilor adoptate; acordul de a participa activ la realizarea unui climat de muncă favorabil obținerii performanței.

Pentru a comunica într-o limbă străină, nu este suficient să cunoaștem sistemul lingvistic și să producem enunțuri corecte din punct de vedere gramatical – fapt denumit de unii cercetători “competență lingvistică”.⁴ Trebuie să știm cum să folosim aceste date într-un context social: adoptăm un anumit stil în funcție de împrejurările, intențiile pe care le urmărim.

Competența de comunicare este cunoașterea de care au nevoie participanții la o interacțiune și pe care o pun în aplicare pentru a dialoga cu succes unul cu altul. Ea indică când să vorbești și când nu; despre ce, cu cine, în ce moment, unde și în ce mod să vorbești. Astfel, întrebarea „Comment ça va?” apare la începutul unei conversații cu persoane cunoscute, întrucât, cu rare excepții, poate părea necuviincioasă dacă o adresăm profesorului sau medicului.

În viziunea noastră, dezvoltarea competențelor comunicative se impune prin afirmarea unui ansamblu metodologic întemeiat pe:

- excluderea limbii materne ca mijloc intermediar de semantizare lexicală;
- acordarea unei priorități exprimării orale, considerată drept instrument direct și efectiv de dezvoltare a competențelor comunicative, de însușire practică a limbii;
- studierea inductivă și implicită a gramaticii prin crearea unor condiții naturale de învățare a limbii străine, asemănătoare cu cele în care are loc învățarea limbii materne.

Pentru ca randamentul activității de dezvoltare a competențelor comunicative să fie mai ridicat, este necesar ca în conștiința studentului să se producă un “conflict” între cunoștințele, ideile, strategiile sale intelectuale și emoțiile, dispozițiile, sentimentele personale. Confruntarea dintre procesele cognitive și cele afective trebuie să se realizeze la un nivel optim de intensitate într-un mediu lingvistic străin, pentru a depăși starea de indiferență sau de disconfort psihic și a stimula motivația participării la comunicare, capacitatea studentului de a rezolva sarcina.

Activitatea mintală a subiectului ce studiază o limbă străină într-un cadru problematizat se caracterizează printr-o suită de regularități și variabilități a situațiilor de învățare, fiind dirijată de structurile cognitive ale subiectului pe care aceasta le modifică „la întoarcere”. Abordarea cognitivă se sprijină pe importanța naturii activităților mintale implicate în achiziționare, deci a celor de reflexie

metalingvistică – conceptualizarea condițiilor externe legate de învățarea unei limbi străine.⁵

Metodologia modernă de predare presupune că însușirea unei a doua limbi reprezintă antrenarea și formarea unui centru mintal la fel de legitim ca și cel al limbii materne. Trecerea de la asimilarea cuvintelor dintr-o limbă străină la comunicare conduce la înțelegerea faptului că există un moment optim al creării noului centru și că pentru formarea lui intuiția este obligatorie, adică pentru a însuși eficient un cuvânt, ancorarea lui temeinică în imagini constituie o necesitate metodologică majoră.

Metoda conștient-contrastivă se bazează pe ideea că prin compararea fenomenelor din limba maternă cu cele din limba străină sînt esențializate mai bine gândurile. Beleaev susține că cel ce învață o limbă străină trebuie și să gîndească în acea limbă, în cazul dat vorbirea fiind interpretată ca un produs al utilizării sistemului limbii.

În această ordine de idei, putem deduce că este nevoie de respectarea unei anumite *măsuri* în exercitarea problematizării în comunicare. Cercetările de psihologie socială evidențiază ineficacitatea poziției radicale în transmiterea unui *mesaj discrepant*. Dacă este prea diferit în raport cu opiniile audienței, influențează negativ reușita unei comunicări. Astfel, pînă la un punct – cu cît mai discrepant este mesajul, cu atît mai mare este posibilitatea formării competențelor comunicative la studenții care învață o limbă străină. Dar există și un punct dincolo de care discrepanța ridicată reduce comunicarea eficientă. Studiind această relație, ajungem la concluzia că eficientizarea vorbirii se amplifică o dată cu creșterea contradicției mesajului pînă la un punct care depinde de credibilitatea scăzută sau înaltă a sursei – după care ea scade.

Celor mai avansați trebuie doar să li se sugereze posibilitățile de utilizare a limbii, cît mai apropiate unor situații comunicativ-problematizate reale, recurgînd la exerciții de simulare care, după M. Brăescu, au patru etape distincte:

- *crearea situației* cu ajutorul unui material simplu (desen, obiect, fotografie);
- *înțelegerea situației* – realizată prin întrebări adresate cu scopul de a se asigura că studenții au înțeles situația;
- *introducerea construcției-cheie*;
- *fixarea unei noi construcții prin dramatizare* (jocurile de rol).

Remarcăm că această metodă are avantajul de a permite studenților să participe activ la o comunicare foarte apropiată de realitate.

Astfel, achiziționarea cunoștințelor și abilităților de vorbire într-o limbă străină, prin intermediul diferitelor situații, constituie unul dintre principiile metodologice de

⁴ Chomsky, N., *Reflections on language*, Random House, New York, 1975.

⁵ Besse, H., *Contribution à l'histoire du Français fondamental, Le Français dans le Monde*, nr. 148, 1977, A. Cunița, 1984, p. 92.

bază ale renovării învățămîntului problematizat în acest domeniu.

Importanța învățării problematizate în scopul dezvoltării competențelor comunicative constă în antrenarea gândirii critice a subiecților, stimularea spiritului de observație, capacitatea de a elabora ipoteze, de a găsi rezolvări ingenioase pe bază de raționamente deductive, de a generaliza, de a realiza aplicarea cunoștințelor.

După P. Obéron „o situație-problemă apare atunci cînd subiectul aflat în fața unei sarcini nu o poate rezolva doar în baza cunoștințelor de care dispune”. Subiectul trăiește această stare discrepantă dintre propriile-i cunoștințe și noutatea care nu se mai potrivește acestora, care cere o altă explicație: o trăiește ca pe un „conflict” lăuntric, de natură epistemică, pe care tinde să-l rezolve prin căutări și găsiri de soluții adecvate, prin demonstrări și argumentări raționale. În această accepție, cercetarea necunoscutului și descoperirea constituie aspecte esențiale. „Prin definiție – subliniază R. M. Gagné – rezolvarea problemei implică o descoperire”.⁶ La originea unei asemenea căutări creatoare se află o „provocare”, după cum o trădează însăși etimologia cuvîntului *problemă* (din lat. – problema). Este o stare conflictuală pe care subiectul o trăiește cînd încearcă explorarea necunoscutului. Structurile sale cognitive, mintale, existente pînă în acel moment se dovedesc a fi insuficiente; acesta nu se mai poate baza pe ele și este nevoit să construiască noi structuri, imagini, modele, soluții etc.

Rezolvarea conflictelor are multe aspecte comune cu rezolvarea problemelor. Cele două concepte pot fi considerate în mare măsură sinonime, deoarece ambele implică încercarea de a face față discontinuității și de a diminua dificultățile, pentru ca progresul să poată avea loc.

În predarea limbilor străine, studiul conflictului, al rezolvării lui constituie una dintre cele mai incitante problematice ce reclamă competență și abilitate în comunicare.

În sens psihologic, atît rezolvarea conflictelor cît și rezolvarea problemelor țin de tentativa de a face față incongruenței, nepotrivirilor dintre ceea ce este și ceea ce ar putea fi. O asemenea incongruență invadează activitatea umană și este esențială funcționării structurilor lingvistice, motivîndu-ne să atingem noi obiective.

Conflictul studentului cu propria gândire nu este posibil decît prin interacțiune cu alte discursuri sau alte acțiuni. Monteil (1997) acordă conflictului sociocognitiv rolul de a accelera formarea structurilor operatorii și de a trezi interesul subiectului pentru interacțiune (bineînțeles, totul în funcție de priceperea profesorului de a inventa situații de confruntări comunicativ-cognitive). Cercetăto-

rul subliniază: „Să nu ezitam să vorbim aici de *montaj pedagogic*, în sensul în care se vorbește de un *scenariu experimental*. Este necesar să optimizăm regia pedagogică pentru a permite individului să cîștige ceva din confruntarea comunicativ-cognitivă”.⁷

În acord cu alți autori, considerăm că orice comportament de învățare, de interacțiune comunicativă create prin intermediul situațiilor-problemă constituie, de fapt, un progres de cunoaștere și comunicare interpersonală, care au la bază diferite motive, atitudini și stări afective.

Un control optim al conflictului reclamă utilizarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice și de comunicare. O dificultate centrală în unele conflicte constă în faptul că părțile nu comunică bine. Pentru a comunica eficient, ele trebuie să se angajeze într-un dialog precaut și chibzuit – condiție ce revendică o mare (și adeseori insurmontabilă) sollicitare.

Nu orice fel de interacțiune are ca efect o performanță vizibilă de comunicare și de cunoaștere (Doise, Mugny, 1981), ci doar acela care obligă partenerii să elaboreze instrumente cognitive și comunicative de rezolvare a situației. Numai o confruntare între soluții divergente și între grupuri de studenți cu niveluri cognitive diferite poate conduce la progrese substanțiale, la un proces de construcție, de elaborare a unor răspunsuri noi. Confruntarea punctelor de vedere diferite sau antagoniste, adaptate de actorii unei interacțiuni sociale dă naștere „progresului” sau unor procese cognitive și comunicative “originale”.⁸

Trebuie să subliniem că ideea ridicării confruntării sau conflictului la rangul de regulă de aur a progresului mental nu este nouă. W. Doise (1987) și R. Pages (1987) îl identificau pe Cattaneo (1864) drept precursor valoros al acestui punct de vedere. Anume el a observat că observațiile mentale sînt o sursă de confruntări între mai mulți subiecți. Inovația provoacă și ea conflicte. Ideile marilor gânditori Descartes, Kant se datorează faptului că aceștia nu și-au întemeiat demersul pe contestație.

Considerăm foarte important a transfera ideile expuse în domeniul predării/învățării unei limbi străine, ale dezvoltării cognitive, care impune și formarea competențelor comunicative. Cînd există discordanță între opiniile membrilor grupului, presiunile spre uniformitate determină acte de comunicare îndreptate spre reducerea disensiunii. În general, cu ajutorul comunicării se izbutește reinstaurarea consensului. Prin urmare, există o interconexiune între predarea/învățarea problematizată, rezolvarea situațiilor-problemă, a conflictelor sociocognitive și dezvoltarea competențelor comunicative.

⁶ Gagné, Robert, M., *La pédagogie par la découverte* (sous la direction de L. S. Shulman et E. R. Keisler), Paris, Les édition ESF, 1973.

⁷ Monteil, J.M., *Educație și formare, Perspective psihosociale*, Editura Polirom, Iași, trad. din limba franceză, 1997.

⁸ Doise, W.; Mugny, G., *Op. cit.*, 1981.



Anatol NEGRUȚĂ

Centrul "Arta de a deveni om", mun. Chișinău

Conflicturile din școală și soluționarea lor

Concepția tradițională consideră conflictul dăunător pentru organizație (școală), iar apariția lui reprezintă un eșec al principiilor managementului educațional.

Concepția comportamentală consideră conflictul un fenomen frecvent în viața organizațiilor, deoarece membrii acestora au diverse necesități, interese, capacități etc. care deseori se ciocnesc între ele. Respectiva concepție privește conflictul ca pe ceva normal acolo unde oamenii lucrează împreună.

Concepția interacționistă, dominantă în prezent, consideră conflictul inevitabil și chiar necesar, pentru că solicită căutarea de soluții, stimulează gândirea și creativitatea. Adepții concepției date susțin că trebuie să tindem spre maximizarea efectelor favorabile ale conflictului, deoarece acesta:

1. Diminuează tensiunile acumulate, ajutând la stabilizarea situației și la integrarea membrilor grupului.
2. Permite grupurilor să-și exprime părerile și doleanțele, dându-le șansa de reajustare.
3. Favorizează menținerea nivelului de stimulare necesar funcționării în mod inovator, astfel încât conflictele intergrup vor reprezenta o sursă de motivare în căutarea unei schimbări.
4. Sugerează o clarificare a identității grupului.

De remarcat, că un conflict poate apărea între grupuri numai atunci când acestea diferă între ele, dar sînt dependente unul de celălalt (3).

SEMNELE ȘI STADIILE CONFLICTULUI

Orice conflict poate fi identificat după anumite semne ce îl preced sau îl însoțesc. Cunoscîndu-le, putem preveni sau valorifica la maximum o situație de discușiuni. Primul pas în aplanarea conflictului este, de fapt, identificarea semnelor lui. L.Mazilu distinge cinci semnale ale conflictului:

Criza reprezintă etapa ce presupune ruperea oricărei legături interpersonale, urmată de efectul înstrăinării. Violența, certurile, asuprirea constituie consecințele acesteia.

Tensiunea este starea de încordare ce denaturează percepția partenerului și a acțiunilor sale. Caracteristic pentru această etapă este atitudinea negativă și ideile fixe, neliniștea permanentă.

Confuzia sau neînțelegerea înseamnă percepția deformată a lucrurilor, a relațiilor, sesizarea greșită a motivelor și faptelor. Încordarea emoțională a persoanei, neînțelegerea, concluziile eronate sînt elementele care însoțesc această fază.

Incidentul este o stare de manifestare a conflictului în care apare un schimb scurt și acut de păreri ce provoacă

"Nu există artă mai frumoasă decît arta educației. Pictorul și sculptorul fac doar figuri fără viață, dar educatorul creează un chip viu; uitîndu-se la el, se bucură și oamenii, se bucură și Dumnezeu.

Și oricine poate fi dascăl, dacă nu al altora, cel puțin al său".

(Sfîntul Ioan Gură de Aur)

Aristotel spunea că omul este o ființă socială. Viețuind în comuniune, fiecare persoană este nevoită să interacționeze cu ceilalți, iar acolo unde interacționează cel puțin două persoane, se creează premise care determină apariția conflictelor.

Conflictul este un fenomen inevitabil al activității umane, deoarece fiecare om are un temperament distinct, aptitudini speciale, un anumit nivel de educație și pregătire etc. Teoria rezolvării conflictelor încearcă să le abordeze eficient pentru ca părțile implicate să reușească să le depășească și să aibă beneficii de pe urma lor.

Conflictul este un concept complex, multidimensional. Termenul *conflict* evocă cel mai adesea imagini ale unor stări de lucru nedorite. În sens strict, tot ceea ce implică un conflict este destul de inofensiv – un dezacord sau o nepotrivire între o anumită stare de lucru și o alta (dezacordul sau nepotrivirea poate fi corelat(ă) cu factorii contextuali, umani sau orice combinație a acestora) (11, p. 119).

Alți cercetători acordă conflictului un caracter universal. Astfel, F. Baron susține: "*Conflictul este un aspect al tuturor fenomenelor naturale [...], o parte indispensabilă a vieții, a schimbării, a creării de noi forme*" (11, p. 120).

În funcție de oportunitatea sau inoportunitatea conflictului în cadrul organizației școlare, se disting trei concepții fundamentale:

- tradițională
- comportamentală
- interacționistă (4, p. 142).

o reacție internă de neîmpăcare. La această etapă conflictul este materializat, afectînd părțile în mod direct.

Disconfortul constituie starea de spirit, manifestată prin insatisfacție, presimțirea unei probleme grave (12, p. 227-228).

În procesul analizei manageriale a conflictului se reliefează cinci etape:

Conflictul latent reprezintă etapa în care acesta abia este suspectat sau perceput.

Conflictul perceput reprezintă etapa în care problemele încep să fie sesizate, toți cei implicați recunoscînd apariția acestuia.

Conflictul simțit reprezintă etapa în care cei implicați nu numai că știu de existența lui, dar resimt deja stările de tensiune, de anxietate, de enervare sau supărare.

Conflictul manifestat reprezintă etapa în care persoanele implicate încep să răspundă la frustrare prin blocarea opozițiilor.

Conflictul final este momentul în care problemele au fost rezolvate sau amîinate pentru mai tîrziu (4).

Conflictul face parte din viața noastră și ar fi o greșală să-l ignorăm, să-l evităm sau să-l amînam. De aceea, el trebuie conștientizat și aplanat, întrucît tergiversarea rezolvării poate duce la agravarea situației.

Dacă conflictele sînt inevitabile, trebuie să învățăm să le soluționăm, chiar să cîștigăm de pe urma lor, lucru foarte important în managementul educației. Modalitățile-tip de rezolvare a acestora sînt diverse, abordarea clasică (dezvoltată în anii 30 de M. Parker-Follet) propunînd patru căi fundamentale:

- *stăpînirea* – soluționarea în favoarea uneia dintre părți;
- *compromisul* – satisfacerea parțială a ambelor părți;
- *integrarea* – satisfacerea completă a ambelor părți (soluția ideală);
- *separarea* părților aflate în conflict (7, p. 89).

CONFLICTELE DIN ȘCOALĂ

În școală, în funcție de actorii implicați, distingem următoarele tipuri de conflicte:

- dintre elevi;
- dintre profesori și elevi;
- dintre profesori și părinți;
- dintre profesori.

A. Conflictele dintre elevi

Cercetătorii din domeniul managementului educațional ne prezintă următoarele cauze ale conflictelor dintre elevi:

Atmosfera competitivă. Elevii au fost obișnuiți să lucreze individual pe bază de concurență, lipsindu-le deprinderea de a munci în grup, încrederea în colegi și profesori. Ei nu doresc decît victoria asupra celorlalți și dacă nu o obțin își pierd stima de sine. Competiția apare în toate momentele, chiar și atunci cînd este nereproductivă.

Atmosfera de intoleranță. În clasă se formează „găști”, „biserițe”, iar lipsa sprijinului între colegi duce de multe ori la singurătate și izolare. Apar resentimente față de capacitățile și realizările celorlalți, neîncrederea și aversiunea.

Comunicarea slabă reprezintă solul cel mai favorabil conflictelor, cele mai multe fiind atribuite neînțelegerii sau percepției greșite a intențiilor, sentimentelor, nevoilor și acțiunilor celorlalți. Elevii nu știu să-și exprime în mod pozitiv necesitățile și dorințele sau le este frică s-o facă; ei nu-i pot asculta pe ceilalți.

Exprimarea nepotrivită a emoțiilor. Orice conflict are o componentă afectivă. Conflictele se amplifică atunci cînd elevii au sentimente deplasate (exacerbate), nu știu să-și exprime supărarea sau nemulțumirea într-un mod neagresiv, își suprimă emoțiile și sînt lipsiți de autocontrol.

Absența abilităților de rezolvare a conflictelor. Elevii și profesorii nu știu să abordeze creativ conflictele, utilizînd metode violente de soluționare a acestora, urmînd adesea modele furnizate de filmele de consum.

Utilizarea greșită a puterii de către profesor. Profesorul poate accentua sau diminua cei cinci factori enumerați. De asemenea, poate provoca apariția sau escaladarea conflictelor prin așteptări exagerate față de elevi – ghidînd clasa conform unor reguli inflexibile, bazîndu-se în permanență pe aplicarea autorității, instaurînd o atmosferă de teamă și neînțelegere (7, p. 90).

Depășirea cauzelor conflictelor nu este ușoară, un rol important revenindu-i profesorului, care îi poate stimula pe elevi să colaboreze în soluționarea acestora. În contextul dat, prin intermediul educației, elevii pot fi formați într-un spirit de abordare pozitivă, accentul fiind pus pe următoarele caracteristici, orientate spre diminuarea egoismului, individualismului:

- *Cooperare.* Elevii învață să lucreze împreună, să aibă încredere unii în ceilalți și să-și împărtășească preocupările.
- *Comunicare.* Elevii învață să comunice atent ceea ce au de spus, să-i asculte pe ceilalți.
- *Toleranță.* Elevii învață să respecte și să valorizeze pozitiv diferențele dintre oameni, să înțeleagă prejudecățile și modul în care acestea acționează.
- *Expresie emoțională pozitivă.* Elevii învață să-și exprime sentimentele, în special supărarea sau nemulțumirea, prin modalități neagresive și nedestructive; să se (auto)controleze.
- *Rezolvarea conflictelor.* Elevii deprind abilitatea de a reacționa în mod creativ într-o situație conflictuală.

În prim-plan apare rolul de educator și moderator al profesorului, deoarece el este cel care îi modelează pe

elevi și-i orientează spre colaborare, toleranță, depășirea contradicțiilor.

B. Conflictetele dintre profesori și elevi

În aplanarea conflictelor dintre profesori și elevi un rol esențial îi revine, din nou, profesorului. Acesta trebuie să fie un bun specialist în domeniu și un bun pedagog, să respecte anumite principii morale, să-i implice pe elevi în stabilirea unui “contract școlar” ce ar permite evitarea sau surmontarea situațiilor de neînțelegere. În acest caz, se va ține cont de următoarele principii:

- stabiliți reguli cu ajutorul clasei;
- explicați rațiunea fiecărei reguli;
- decideți de comun consecințele pentru încălcarea regulilor;
- afișați regulile și sancțiunile, verificați dacă toată lumea le-a învățat pe dinafară.

Nu faceți nici un rabat pentru nerespectarea regulilor (trebuie să existe și sancțiuni mai puțin aspre pentru a putea fi aplicate atunci cînd există circumstanțe atenuante). Sancțiunile vor fi destul de severe, dar nu exagerate (acestea trebuie să schimbe, nu să stîrneasă dorința de răzbunare), pentru a nu crea resentimente care împiedică schimbarea atitudinii. Totodată, asigurați-vă că elevul înțelege de ce a fost pedepsit.

Un comportament inadecvat și generator de conflicte poate fi modificat prin tehnici specifice, axate cu precădere pe stimuli pozitivi (mai mult aplicarea recompenselor decît a pedepselor). Una dintre aceste tehnici (7, p. 91) propune următorii pași:

- identificați comportamentul care trebuie schimbat;
- decideți sistemul de recompensare (de exemplu, marcați cu o steluță fiecare act pozitiv); la un anumit număr de steluțe deținătorul va cîștiga ceva;
- prezentați clasei acest plan de îmbunătățire a conduitei; după ce elevii au înțeles și au fost de acord cu procedura, aplicați-o.

În rezolvarea conflictelor o mare importanță o are colaborarea, comunicarea, punerea în valoare a capacității elevilor, care în această perioadă a vieții încearcă să-și manifeste maturitatea și independența, așteptînd de la adulți să fie abordați cu seriozitate. De aceea, rolul profesorului este definitoriu.

C. Conflictetele dintre profesori și părinți

Acest gen de conflicte este unul special, deoarece are la bază lipsa de comunicare dintre părțile implicate. S-au identificat mai multe cauze ale acestor conflicte:

Comunicarea defectuoasă provocată de neînțelegeri sau de un număr mic de întîlniri pe parcursul anului școlar.

Conflictul de valori și lupta pentru putere: părinții au prejudecăți în legătură cu profesorii, dictate de experiențele lor anterioare, sau nu înțeleg rolul acestora în viața copiilor.

Pentru a evita și diminua posibilitățile de apariție a conflictelor, este absolut necesar a îmbunătăți relațiile dintre profesori și părinți, o modalitate eficientă fiind dialogul permanent. Acesta presupune:

- *informarea periodică a părinților*, în scris sau verbal, referitor la realizarea obiectivelor educaționale, cu evidențierea progreselor înregistrate de copiii lor;
- *menținerea unor contacte directe* prin care le solicitați părinților sugestii și opinii;
- *acceptarea unor idei diferite* privind desfășurarea procesului de învățămînt și explicarea, pe înțelesul părinților, a demersului educațional care a generat diferențe de opinii.

Pentru a realiza o comunicare eficientă, dialogul trebuie susținut și în afara școlii, fapt ce reclamă un efort în plus din partea profesorului care, de fapt, sacrifică timp, energie, competență etc. în folosul societății.

D. Conflictetele dintre profesori

Relațiile dintre profesori determină climatul educațional și eficiența procesului de învățămînt în școală. Pentru ameliorarea raporturilor dintre cadrele didactice, trebuie să tindem spre:

- *optimizarea comunicării* prin creșterea nivelului de cooperare și toleranță față de ideile altor persoane;
- *oferirea de soluții concrete profesorilor* privind activitatea cu elevii dificili;
- *încurajarea profesorilor* să se concentreze asupra problemei și nu asupra elevilor implicați;
- *“menajarea”* (atunci cînd oferiți sfaturi metodice) celor ce au pretenția că sînt stăpînii absoluți ai meseriei, lucru realizat prin intervenții de genul: „Este foarte bine cum ai făcut, dar nu se putea face și altfel...?”.
- *prudență* în discutarea unor subiecte în cancelarie. În general, se evită temele care au generat sau pot genera conflicte de ordin personal sau profesional.

Un aspect semnificativ îl constituie relațiile profesorilor cu administrația și cu directorul școlii. De aceea, pentru menținerea unui climat favorabil procesului de învățămînt, aceștia trebuie să țină seama de următoarele sfaturi:

- să caute cît mai multe contacte de natură pozitivă;
- să ofere ajutor în rezolvarea problemelor din școală;
- să accepte participarea în diferite comitete și comisii și să manifeste interes pentru construirea unei comunități educaționale viabile;
- să muncească conștiincios;
- să comunice aprecierile pozitive ale părinților.

Pentru evitarea conflictelor este necesară perfecționarea profesională și pedagogică continuă a cadrului didactic, autoinstruirea permanentă.

Conflictul apare acolo unde sînt cel puțin două păreri diferite, a căror analiză presupune ascultare activă și empatie din partea celor implicați. Această atitudine permite să examinăm și punctul de vedere al celuilalt, să-l înțelegem, să-l ajutăm, ceea ce va conduce la o comunicare tolerantă, lipsită de prejudecăți (6, p. 15).

Putem afirma că rezolvarea problemelor este numai partea vizibilă a aisbergului: cooperarea, comunicarea și dobîndirea încrederii constituie, în esență, pilonii ascunși pe care se sprijină succesul soluționării conflictelor (8, p. 5).

Din cele expuse mai sus se desprinde ideea că profesorul are de îndeplinit cea mai importantă și mai grea misiune în diminuarea conflictelor din școală. Acest rol major trebuie să fie stimulat, deoarece pedagogul nu-l exercită doar atunci cînd se află în clasă, dar și în afara orelor și în afara școlii, atunci cînd contactează părinții, cînd verifică lucrările elevilor, cînd își planifică lecția etc. Atîta timp cît rolul profesorului va fi desconsiderat în societate, viitorul acesteia va fi compromis, deoarece – știm cu toții – ce semeni, aceea culegi.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Biblia*, Editura Institutului Biblic de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1993.
2. Aristotel, *Etica Nicomahica*, București, 1986.
3. Ciocodan, A., *Managementul conflictului*, www.myjob.ro.
4. Coste, V., *Managementul în școli*, Editura Spiru Haret, Iași, 1995.
5. Cornelius, H.; Faire, S., *Știința rezolvării conflictelor*, Editura Știință & Tehnică, București, 1996.
6. Grant, W., *Rezolvarea conflictelor*, Editura Teora, București, 2002.
7. Iosifescu, Ș., *Management educațional pentru instituții de învățămînt*, Editura Ministerului Educației și Cercetării, București, 2001.
8. *Programul de formare profesională "Leonardo da Vinci"*, *Rezolvarea problemelor și conflictelor*, Editura Institutului de Științe ale Educației, București, 2001, nr. 22, p.5.
9. Shapiro, D., *Conflictul și comunicarea: un ghid prin labirintul artei de a face față conflictelor*, Editura Arc, Chișinău, 1998.
10. Stan, E., *Profesorul între autoritate și putere*, Editura Teora, București, 1999.
11. Stoica-Constantin, A.; Neculau, A. (coord.), *Psihologia rezolvării conflictului*, Editura Polirom, Iași, 1998.
12. Șleahțișchi, M., *Cîmpul social – intervenții psihopedagogice*, Editura Știința, Chișinău, 1996.



Oleg BURSUC

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

A devenit deja axiomatic faptul că progresul uman impune sistemelor educaționale necesități de modernizare continuă. Rezultanta succesului reformator este o funcție cu extrem de multe variabile care au, la rîndul lor, un comportament oscilatoriu la anumite etape ale evoluției educației. În ultimul timp, se constată o dependență accentuată a tempourilor de modernizare a sistemelor educaționale de procedurile de evaluare,

Abordări prospective ale procesului de evaluare educațională

aplicate în interiorul sistemului respectiv. Această dependență, tot mai frecvent, nimereste în vizorul investigativ atât al teoreticienilor, cercetătorilor, elaboratorilor de politici educaționale cît și al practicienilor. Ca efect, o parte considerabilă a efortului de cercetare se deplasează în direcția identificării unor posibile răspunsuri la întrebările:

- Care dintre componentele evaluării tradiționale atenuază (minimalizează) efortul de modernizare a educației?
- Care ar fi orientările conceptuale prospective ce ar conduce la eficientizarea mai rapidă a evaluării?
- Care ar fi modalitățile de realizare practică a concepțiilor identificate a fi efective?

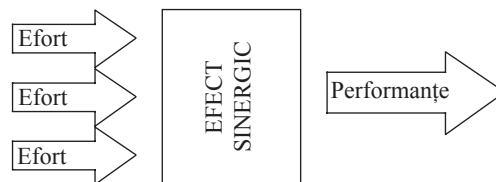
În cadrul sintezei informațiilor din unele studii (*vezi bibliografia*), pot fi evidențiate elementele vulnerabile ale evaluării tradiționale:

- Pune accentul pe aspectul cantitativ al învățării (predomină tendința de a stabili ce parte din volumul informațional a fost sau, îndeosebi, nu a fost asimilată de elevi).
- Este orientată mai mult spre trecut (ce nu s-a făcut sau ce nu s-a făcut bine).
- Solicită criterii de apreciere rigide (note, standarde), elaborate în exteriorul contextului în care se realizează activitatea educațională propriu-zisă. Elevul – figura centrală în procesul educațional – nu are posibilitatea de a influența asupra procedurii propriei evaluări.
- Are un caracter preponderent represiv – devierile de la realizarea sarcinii se penalizează cu note mai mici, fără a se ține cont de situație. Din aceste considerente, evaluarea tradițională contribuie și la promovarea unei atmosfere stresante, devenind, deseori, o sursă de nervozitate excesivă.
- Deoarece sistemul de notare stă la baza aprecierii tuturor celor implicați în procesul educațional (evaluarea cadrelor didactice, a administrației școlii, a inspectorilor etc.), există și posibilități de promovare a unor relații de dependență în cadrul structurilor educaționale (dependența elevului de profesor; dependența profesorului de administrația instituției; dependența administrației instituției de verigile ierarhice superioare etc.). Din aceste considerente, uneori sînt prezente și tendințe de “camuflare” a situației educaționale reale.
- Impune aplicarea unor strategii didactice autoritariste, care implică în mod prioritar activități repetitive în defavoarea activităților creative.

Investigațiile actuale aspiră la identificarea unor posibilități de minimizare a efectelor discutabile, cauzate de realitățile prezentate anterior și, drept consecință, vin cu anumite expectanțe reformatoare față de perspectivele evaluării. Ținînd cont de procesele integrative, promovate tot mai insistent în toate sferile activității umane, evaluarea educațională este din ce în ce mai influențată și de procesele leadership-ului modern. De aici rezultă reorientarea viziunii asupra procesului de evaluare. Actualmente, ea poate fi abordată ca o impresiionantă modalitate de identificare a oportunităților optime pentru luarea deciziilor referitoare la eficientizarea continuă a procesului educațional. Din această perspectivă, fiecare actor al teatrului educațional determină acele oportunități, care sînt adecvate propriului statut. Cadrul didactic identifică modalitățile de eficientizare a propriei activități didactice; managerii școlari – a organizării educației; elaboratorii de politici educaționale – a doctrinelor ulterioare din domeniu.

Din punctul de vedere al perspectivelor educaționale se optează tot mai hotărît în favoarea promovării unor „noi calități” ale evaluării, cum ar fi:

1. Transferul accentului pe aspectele calitativ și sinergic ale educației (cum să ne conjugăm eforturile pentru a **realiza în perspectivă ceva mai performant**). Expectanțele față de acest transfer se vor axa prioritar pe faptul că după absolvirea instituției elevul trebuie să se încadreze într-o lume reală, și nu în una iluzorie (actualmente, în anumite cazuri, relațiile promovate în instituțiile de învățămînt sînt cu mult depășite de realitate). Complexul sistemic de calități prioritare solicitate în acest context poate fi constituit din: abilitatea persoanelor de a aborda critic realitatea existentă; abilitatea de a prelucra rapid și eficient informații din diverse surse; colaborarea cu alte persoane în ceea ce privește identificarea competentă a problemelor prioritare, precum și luarea unor decizii de calitate necesare soluționării operative a acestora; abilitatea de a-și asuma responsabilități individuale și colective; abilitatea de a contribui în mod participativ la prosperarea materială și spirituală a comunității; abilitatea de se autoperfecționa continuu. Realizarea transferului menționat va declanșa și o expansiune a diversității de strategii și instrumente de evaluare. De asemenea, se va solicita și modificarea radicală a metodologiilor de realizare a probelor de evaluare aplicate la absolvirea anumitor trepte educaționale.



2. Posedarea unui **caracter stimulator**, deoarece evaluarea va fi orientată spre eficientizarea realizării sarcinilor viitoare. Chiar și nereușitele sînt abordate prin prisma optimistă a oportunităților de învățare.

3. Elaborarea criteriilor de apreciere și în **interiorul** sistemului care realizează activitatea educațională propriu-zisă. Elevii, în colaborare cu personalul didactic, vor „construi” modele comparative de apreciere a propriului progres. Acest fapt va contribui la accelerarea promovării principiilor de autoorganizare și de **autoevaluare** în structurile educaționale. Drept consecință a respectivelor transformări se vor crea condiții ce vor solicita cadrelor didactice eforturi suplimentare, competențe profesionale avansate și un comportament deontologic rafinat.

4. Oferirea oportunităților pentru organizarea unei educații axate pe componentele forte ale fiecărei persoane implicate în procesul de învățămînt, avînd ca „destinație” minimizarea efectelor de stres.

5. Favorizarea aplicării unor strategii didactice de ordin **dezvoltativ**.

Este firesc faptul că aceste deziderate și-au găsit deja diverse modalități de manifestare practică pe plan

mondial. De exemplu, în SUA devin tot mai actuale tendințele de evaluare (nu doar a volumului de cunoștințe), ci și a unor particularități individuale, cum ar fi: autodisciplina, spiritul de cooperare, efortul depus pentru realizarea sarcinilor educaționale, perseverența, spiritul de competitivitate, creativitatea, onestitatea, atitudinile etc. În Suedia, părinții sînt informați asupra rezultatelor școlare și comportamentale ale copiilor de cîteva ori pe an, prin rapoarte prezentate oral și în scris. La baza acestora stau rezultatele obținute de elevi la teste de diagnosticare și de randament școlar, aplicate de personalul didactic, precum și observațiile din timpul lecțiilor. Astfel, părinții au posibilitatea să compare rezultatele testelor inclusiv cu notele standardizate la nivel național. În Olanda, testele cantitative sînt tot mai mult limitate de aplicarea unor sarcini cu un pronunțat caracter practic și creativ, care urmăresc, îndeosebi, evaluarea anumitor deprinderi, printre care: proiectarea și pregătirea unei activități de ordin cognitiv/educațional; identificarea și prevenirea riscurilor posibile din cadrul activității; desfășurarea activității respective; culegerea și prelucrarea datelor necesare realizării sarcinii; emiterea concluziilor originale referitoare la activitatea reali-

zată; diseminarea multidimensională a rezultatelor sistematizate.

În acest context conceptual, cadrul didactic poate să se întrebe:

- Ce metode de evaluare poate aplica pentru a eficientiza educația?
- Ce metode complementare poate folosi pentru a îmbunătăți efectul metodelor de evaluare utilizate?
- Cum poate fi culeasă și prelucrată mai operativ informația necesară pentru o evaluare obiectivă?
- Ce acțiuni poate întreprinde pentru ca evaluarea să-l ajute să ia deciziile optime în vederea eficientizării continue a educației?
- Cum va implica elevii în evaluarea propriilor progrese educaționale?
- Cum va antrena părinții în identificarea modalităților de eficientizare a educației școlare?

Actualmente, există o multitudine de recomandări metodologice, ce ne permit să facilităm implementarea elementelor conceptuale expuse anterior. De exemplu, pentru evaluarea procesului educațional, poate fi utilizată următoarea fișă de evaluare individuală:

Fișă de evaluare a procesului educațional

Numele și prenumele elevului _____

Data	Evenimentul educațional	Angajamentul	Colaborarea	Flexibilitatea
		<ul style="list-style-type: none"> • Dorința de a se implica în realizarea sarcinii educaționale • Perseverența cu care este realizată sarcina pe intervale diferite de timp • Curiozitatea și ingeniozitatea • Asumarea responsabilităților 	<ul style="list-style-type: none"> • Abilitatea de a împărtăși propriile idei și opinii cu partenerii de echipă • Deschiderea spre oferire și primire de feedback constructiv • Stabilirea relațiilor de colaborare cu toți membrii grupului 	<ul style="list-style-type: none"> • Abilitatea de a utiliza modalități multiple de realizare a sarcinii • Strategii variate de soluționare a problemelor • Strategii multiple de evaluare a activității

Pentru evaluarea elementelor comportamentale, propunem următoarea fișă individuală:

Fișă de evaluare a elementelor comportamentale și de atitudini

Numele și prenumele elevului _____

Data	Evenimentul educațional	Comportamentul în timpul realizării sarcinii	Efortul depus pentru realizarea cu succes a sarcinii	Atitudini manifestate în timpul realizării sarcinii

Pentru evaluarea produsului educațional, propunem următoarea fișă de evaluare individuală:

Fișă de evaluare a produsului educațional

Numele și prenumele elevului _____

Data	Evenimentul educațional	Contextul de înțelegere <ul style="list-style-type: none"> În ce măsură elevul înțelege esența informației prelucrate 	Utilizarea <ul style="list-style-type: none"> Abilitățile elevului de a utiliza informațiile studiate anterior la prelucrarea eficientă a altor informații 	Prezentarea <ul style="list-style-type: none"> Abilitatea de a structura logic prezentarea Abilitatea de a menține expunerea logică a prezentării Abilitatea oratorică

Una dintre modalitățile de acest gen este și *portofoliul*. Se recomandă însă ca practicienii să țină cont de faptul că există o mare diferență între “*a face un portofoliu*” și “*a învăța dintr-un portofoliu*”. Structurarea ce o propunem în continuare este menită să faciliteze procesul de identificare a priorităților pentru cei ce vor manifesta dorința de a aplica respectiva modalitate complexă de activitate.

• **Ce este portofoliul?** *Portofoliul* este o tehnică care presupune stocarea sistemică, funcțională, progresivă și constructivă a unui șir tematic de materiale elaborate, realizate, selectate, acumulate, perfecționate de elev într-o perioadă anumită de timp. Această tehnică flexibilă stimulează creativitatea, ingeniozitatea, perseverența și originalitatea elevilor și oferă oportunități excelente pentru combinarea reușită a activității individuale cu activitatea colectivă (portofoliul poate fi realizat de fiecare elev în mod individual sau de grupuri de elevi, organizându-se regulat cu întreaga clasă discuții și microședințe de analiză a lucrărilor elaborate). Portofoliul – o metodă eficientă afiș din punctul de vedere al învățării cât și al autoorganizării și autoevaluării procesului educațional – poate fi folosit și ca tehnică de evaluare a progreselor elevilor de către cadrele didactice. Acesta le este extrem de util și părinților, deoarece le oferă o viziune netraditională asupra progreselor educaționale ale copiilor și posibilități de implicare activă în procesul de investigație inițiat de ei, favorizând astfel cooperarea între profesori, părinți și elevi.

• **Cine va contribui la completarea portofoliului?** Elevii sînt cei care vor decide asupra structurii și completării periodice a portofoliului. În anumite cazuri (mai ales la primele etape de lucru) se recomandă ca elevii să fie ajutați de cadrul didactic în structurarea secțiunilor portofoliului și completarea inițială a acestuia. Pe parcurs, gradul de independență acordat elevilor avansează. Materialele stocate anterior sînt supuse sistematic unor revizui critice de elev cu scopul de a compara cunoștințele, viziunile, atitudinile de la etapele anterioare cu cele formate după prelucrarea unor informații suplimentare, asigurîndu-se astfel un progres continuu în abordarea tematicii alese. După aceste proceduri elevul decide ce

componente ale portofoliului urmează a fi modificate, completate, păstrate ca elemente de arhivă și ce elemente pot fi excluse. Este foarte important să se creeze condiții optime pentru realizarea unor schimburi informaționale între autori, ceea ce influențează benefic procesul de perfecționare a portofoliilor.

• **Ce vor include elevii în portofoliu?** Se recomandă să stimulăm creativitatea elevilor în completarea portofoliului. La faza inițială însă le putem oferi o anumită consultanță referitor la structura și materialul ce urmează a fi inserat. Pentru completarea unui portofoliu pot fi recomandate următoarele componente:

- argumente în favoarea tematicii alese;
- obiective de autoperfecționare;
- proiectul activităților de autoperfecționare;
- întrebări, probleme posibile, proiecte de cercetare;
- schițe, diagrame, hărți semantice, contururi;
- date statistice, curiozități, elemente umoristice referitoare la tematica abordată;
- referate, rezumate, chestionare elaborate de elevi;
- fotografiile elevilor în momentul cînd încep lucrul asupra portofoliului și în momentul finalizării acestuia (de obicei, la sfîrșit de an școlar);
- fotografii realizate de elevi, decupări din reviste, informații selectate prin Internet;
- schițe, eseuri tematice în progres, desene în progres;
- liste bibliografice (cărți citite și care urmează a fi citite etc.);
- comentarii cu referințe la cărțile citite;
- lista persoanelor cu care elevul a realizat un schimb informațional privind cărțile citite;
- reflecții ale diferitelor personalități asupra problemelor abordate în portofoliu;
- probe de evaluare realizate de elevi;
- feedback oferit de colegi, cadre didactice, părinți etc.;
- analize, critici profesionale referitoare la subiectul abordat;
- cercetări efectuate de elevi, descrierea metodelor

- giilor aplicate în realizarea sarcinilor de investi-gare, rezultatele și concluziile acestora;
- lista progresivă a cunoștințelor acumulate și a abilităților dezvoltate pe parcursul realizării sarcinii;
- fixarea luării de atitudine și a argumentelor ce au condus la formarea unor asemenea atitudini;
- reflecții personale asupra subiectului;
- autoevaluarea activității educaționale (cu argu-mente), fișe care ar indica dinamica de evoluție a elevilor în domeniul investigat, rapoarte de auto-evaluare finală, scheme comparative, grafice etc.
- **Ce abilități dezvoltă tehnica portofoliul?**
 - de a-și proiecta propriul proces de perfecționare continuă;
 - de a formula întrebări;
 - de a se documenta și de a procesa informația;
 - de a gândi independent;
 - de a realiza comunicări pe baza subiectului abordat;
 - de a prezenta argumentat punctul său de vedere;
 - de a perfecționa continuu propriile realizări;
 - de a colabora cu alții în scopul realizării unor performanțe comune;
 - de a se autoorganiza;
 - de a lua decizii;
 - de a finaliza o sarcină de lucru academic;



- de a prelucra constructiv feedback-ul oferit de diverse persoane;
- de a se autoevalua constructiv.

Pentru a nu transforma munca într-o corvoadă și a nu distruge interesul elevilor pentru tehnica respectivă, le vom permite să-și aleagă ei singuri structura dorită și nu vom abuza în exigențele noastre față de structurile care “ar trebui” să le conțină un portofoliu. Probabil, unii elevi nu vor dori să își proiecteze activități sofisticate, ci vor prefera să acumuleze informații cu referință la propriul lor proces de învățare. Vom ține cont de doleanțe și le vom stimula aspirațiile, oferindu-le oportunități de a reveni periodic și creativ asupra materialelor stocate, stimulând astfel un eficient proces de învățare și autoevaluare.

Problema evaluării este controversată. Doctrinile educaționale radicale presupun chiar renunțarea la modelele de evaluare exterioară și crearea condițiilor optime pentru ca fiecare elev să își construiască propriul sistem evaluativ. Este o ipoteză ce adună în jurul său atât susținători cât și oponenți. Credem că și în spațiul nostru educațional vor apărea materiale constructive referitoare la identificarea modalităților de eficientizare continuă a evaluării. În acest context, ar fi extrem de utilă implicarea mai activă a practicienilor în polemicele conceptuale ale teoreticienilor.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Airasian, P., *Classroom Assessment*, McGraw-Hill, Inc., New York, 1994.
2. Bridges, L., *Assessment: Continuous Learning*, The Galef Institute, Los Angeles, 1995.
3. Clarke, P., *Comunități de învățare: școli și sisteme*, Editura Arc, Chișinău, 2002.
4. Corte, E.; Weinert, F., *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*, New York, 1996.
5. Davitz, J.R.; Ball, S., *Psihologia procesului educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991.
6. Dewey, J., *Fundamente pentru o știință a educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992.
7. Gorincioi, V., *Aplicarea metodei portofoliului clasei în educația ecologică a elevilor*, în *Didactica Pro...*, nr. 6 (16), 2002.
8. Huberman, A. M., *Cum se produc schimbările în educație: contribuție la studiul inovației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
9. Neacșu, I., *Instruire și învățare*, Editura Științifică, București, 1990.
10. Tuijman, A., C., *International encyclopedia for adult education and training*, New York, 1996.
11. Worthen, B. R.; Sanders, J. R.; Fitzpatrick, J. L., *Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*, Longman Publishers USA, New York, 1997.

„Toți egali, toți diferiți”.

Pledoarie pentru o școală a diversității

„Toți egali, toți diferiți”, sună deviza Consiliului Europei. Ne dorim o societate democratică în care orice individ – indiferent de rasă, sex, condiție socială sau orice ar putea desemna o situație specială – să aibă posibilitatea de a-și pune în valoare maximumul de potențial.

Schimbările la nivel social reclamă în ultima vreme modificări complexe și la nivelul perspectivei asupra problemelor educației. Deși nu de puține ori factorii implicați în problemele educației (părinți, profesori, elevi, comunitate) au reclamat încălcarea drepturilor omului și ale copilului, în special, măsurile eficiente întârzie să apară. România este un caz deosebit în ce privește adeziunea la valorile modernității – deopotrivă capitalism și democrație, această adeziune fiind deseori pur formală.

Școala, în forma ei actuală, este criticată vehement: i se reclamă discontinuitatea între treptele și nivelurile de învățământ, conținutul programelor extrem de încărcat, problemele la nivelul sistemului de evaluare și inegalitatea șanselor de reușită socială și profesională a absolvenților; rigiditatea la nivelul proiectării didactice și slaba receptivitate a cadrelor didactice față de metodele moderne de învățare, barierele de comunicare între factorii implicați în procesul de învățământ (elevi, profesori, manageri școlari, părinți etc.). Specialiștii caută soluții, părinții se implică în problemele școlii, comunitatea sprijină școala; cu toții încearcă „reformarea învățământului”. Dar lucrurile nu evoluează așa cum s-ar dori. În practică încă se utilizează metodele tradiționale. Schimbările întârzie să apară, deși cei implicați par să fie deschiși la noile idei: globalizare, interdisciplinaritate, continuitate între nivelurile și treptele școlare.

Așadar, ce-i de făcut? O schimbare a principiilor la nivelul învățământului românesc pare a fi răspunsul: egalizarea șanselor de reușită, caracterul deschis al sistemului de învățământ, optimizarea raportului între cultura generală și cultura de specialitate, democratizarea învățământului. În virtutea acestor principii, specialiștii propun *școala pentru diversitate*. O asemenea școală s-ar părea că răspunde cerințelor unei societăți democratice avînd în vedere că scopul educației este *„acela de a delimita și susține un spațiu cultural la care să aibă acces toate persoanele indiferent de rasă, sex, deficiență sau orice altă circumstanță ori situație specială”* [1, p. 192].

Școala pentru diversitate pune în centrul atenției *„persoana umană ca ființă originală, unică și irepetabilă”*

bilă” [Melero, 1998, apud 1, p. 192], oferind posibilitatea cunoașterii strategiilor necesare rezolvării problemelor zilnice de viață, învățarea toleranței și a respectului pentru diferențele dintre indivizi. În noile condiții, învățarea înseamnă implicare activă, elevii se ajută reciproc, iar profesorii sînt oricînd un sprijin real pentru aceștia.

Aceste idei – moderne pentru învățământul românesc – nu sînt chiar originale. Continuînd tradiția vechilor greci în domeniul educației, John Dewey, filozof american, oferă fundamentul acestor concepții. De la el pornește ideea că școlile publice (de stat) reprezintă piatra de temelie pentru politica și practica educațională a unei societăți. Prin aceste școli, elevii și studenții unei națiuni au acces la educația necesară pentru dezvoltarea personală și vitalitatea socială. O societate democratică este una organizată astfel încît structurile sociale, așteptările și obiceiurile sale se bazează pe *experiența și contribuția tuturor membrilor săi*; este o societate în care tradițiile sînt continuu îmbogățite o dată cu experiența generată de condițiile contemporane; este o societate care are grijă să nu se izoleze, ci dimpotrivă, să rămînă deschisă la nevoile și interesele vecinilor săi, care acum înseamnă întregul glob.

Așadar, școala pentru diversitate satisface dezideratele societății contemporane punînd, în centrul atenției *ființa umană*, unică, fără însă a neglija aspectul social al problemei; individul este membru al societății, iar societatea încearcă să integreze fiecare individ – chiar și persoanele cu cerințe educative speciale (persoane cu deficiențe senzoriale, fizice, intelectuale, defavorizate din punct de vedere socioeconomic și cultural etc.) – în medii educative și de viață cît mai apropiate de cele normale ale unei comunități [4, p. 194]. Școala, spunea John Dewey, ar trebui să reprezinte viața, iar educația să fie un proces care se desfășoară pe tot parcursul ei. Factorii implicați în actul educativ sînt: *„o ființă imatură, încă nedezvoltată și anumite scopuri, sensuri, valori sociale încorporate în experiența matură a adultului. Procesul educativ constă în interacțiunea legitimă a acestor forțe”* [3, p. 67].

Dacă școala tradițională privește elevii ca pe niște ființe care nu știu nimic, adultul fiind cel care deține întregul adevăr, în școala pentru diversitate elevii se implică în învățare, devin exploratori sub îndrumarea profesorilor, într-un mediu creat de aceștia din urmă.

Chiar și simpla aranjare a mobilierului clasei tradiționale predispune la ascultare pasivă: *“rîndurile de bănci inestetice, plaste într-o ordine geometrică, îngrămădite pentru a rămîne cît mai puțin spațiu pentru mișcare (...)”* [3, p. 101].

În orice societate democratică însă, individul este important din cel puțin două motive: (1) propriul potențial merită să se dezvolte și (2) fiecare membru este semnificativ din punctul de vedere al contribuției individuale la dezvoltarea acelei societăți. De precizat că societatea este mai mult decît suma indivizilor, semnificative fiind relațiile reciproce dintre indivizii componenți. În școala pentru diversitate (școala fiind *“o societate embrionară”*, *“o comunitate în miniatură”*, cum spune John Dewey) elevii învață modele de interacțiune bazate pe egalitatea partenerilor, toleranța și acceptarea, respectul pentru unicitatea celuilalt, cooperarea. Aceste principii sînt în contradicție cu școala tradițională unde *“ajutorarea unui copil de către altul a devenit un delict școlar”* [3, p. 92].

Dacă școala însăși este viața, iar copilul este *“fînța imatură”* (cu potențial de creștere) ne putem întreba o dată cu Dewey cui aparține scopul educației? Copilului sau adultului?

Scopul, pentru a fi eficient, trebuie, în primul rînd, să țină cont de *“resursele și dificultățile”* situației existente. Este anormal să concepem procesul educativ pentru situații ideale, fără a ține cont de condițiile concrete în care se desfășoară acest proces. Ce s-ar putea întîmpla, de exemplu, dacă în cazul unor copii cu cerințe educative speciale nu am ține cont de *“resursele și dificultățile”* situației? Am încălca în mod sigur dreptul fiecărui copil la educație. Scopul trebuie să sugereze astfel mediul adecvat pentru exersarea capacităților elevilor, în funcție de situația concretă; el se va adresa satisfacerii *“nevoilor lăuntrice”* ale celui educat.

În al doilea rînd, scopul trebuie să prefigureze *activități concrete* și să nu se oprească la simpla sa formulare; în virtutea acestei idei, scopul se dovedește a fi flexibil, putînd suferi modificări *“în funcție de circumstanțele în care acționează”* [2, p. 91].

Și nu în ultimul rînd, scopul trebuie să pregătească *dezvoltarea activităților ulterioare*.

Dar pentru ca aceste scopuri să se dovedească eficiente este nevoie de efortul conjugat al tuturor celor implicați în procesul educativ: elevi, profesori, familie, conducerea școlii etc.

Profesorul, în școala tradițională, este considerat autoritatea, deținătorul adevărului pe care trebuie să-l împărtășească și elevilor. *“Imaturitatea copilului”* este pusă în contradicție cu *“experiența matură a adultului”*. În acest caz, soluția ar fi crearea mediului propice pentru dezvoltarea, orientarea intereselor copilului, și nu exagerarea rolului interesului și a posibilităților de moment ale acestuia, lăsîndu-l la voia întîmplării. Astfel, o

sarcină a educatorului este psihologizarea materialului de studiu, adică prezentarea materialului într-o formă accesibilă fiecărui elev, pentru ca acesta să devină motivat pentru procesul educativ. Profesorul din școala pentru diversitate este deschis dialogului și își oferă sprijinul pentru fiecare dintre elevii săi. În acest fel, școala poate deveni un mediu stimulat, iar integrarea copiilor cu cerințe educative speciale este posibilă.

Dacă prin diferitele discipline de învățămînt, realitatea este prezentată fragmentat în școala tradițională (în contradicție cu abordarea interdisciplinară), înlăturarea acestui neajuns este posibilă. Cum?

“Să abandonăm noțiunea de obiect de studiu ca ceva fix și gata elaborat în sine, desprinsă de experiența copilului; (...) în acest caz ne vom da seama că copilul și curriculumul sînt numai două limite care definesc un singur proces” [3, p. 71]; *“legați școala de viață și toate studiile vor fi neapărat corelate”* [3, p. 131]. Profesorul va căuta acel mod de predare încît problemele specifice unei discipline de învățămînt să devină parte a experienței copilului. Astfel, se poate înlătura neajunsul *“trisepei în educație”*, adică *“imposibilitatea de a-și utiliza în interiorul școlii experiențele pe care le dobîndește în afara acesteia (...) în timp ce el nu poate să aplice în viața zilnică ceea ce învață în școală”* [2, p. 123].

Pentru a deveni capabil de aceste competențe, profesorul școlii pentru diversitate trebuie să depășească și neajunsurile pregătirii pentru această profesie. Dacă școala normală pregătea persoanele *cum* să predea – din păcate, astăzi, multe școli normale nu mai oferă o bază solidă nici pentru *cum*, nici pentru *ce* să se predea – universitățile pun accent pe *ce* să se predea (cu oarecare indiferență pentru *cum* se predă). Profesorul – mai ales cel ce lucrează cu persoane cu cerințe educative speciale – trebuie să învețe să valorifice la maximum potențialul de care dispune elevul, interesele și experiențele pe care le aduc *“din casă și din viață”*. Școala pentru diversitate dorește un profesor pregătit drept sursă de experiență pentru copil și *“un gen de cercetător interesat de resursele existente în comunitate care pot fi exploatare în actul învățării și de posibilitățile prin care mijloacele de învățămînt pot fi corelate cu aceste resurse”* [Rivas Flores, apud 1, p. 195].

Nici *relația profesor – elev* nu mai poate fi doar o relație de supunere și ascultare pasivă din partea elevului. Dacă profesorii sînt organizatori, animatori ai activității copilului, copiii devin participanți activi și co-participanți la propriul proces de formare. Această modernizare a relației pedagogice va avea efecte și asupra climatului afectiv din școală, cu puternice valențe motivaționale.

În școala pentru diversitate și *relația cu comunitatea* se schimbă: școala se integrează și se implică activ în viața comunitară, iar copiii sînt socializați și integrați, la rîndul lor, în comunitate. Astfel, orice individ se poate

manifesta liber în relațiile cu ceilalți, poate fi el însuși, iar societatea își va putea recupera investițiile făcute. Astfel, copiii își pot depăși condiția de “sclavi”, adică de persoane care repetă ideile altora – după cum ne amintește John Dewey citîndu-l pe Platon [3, p. 97].

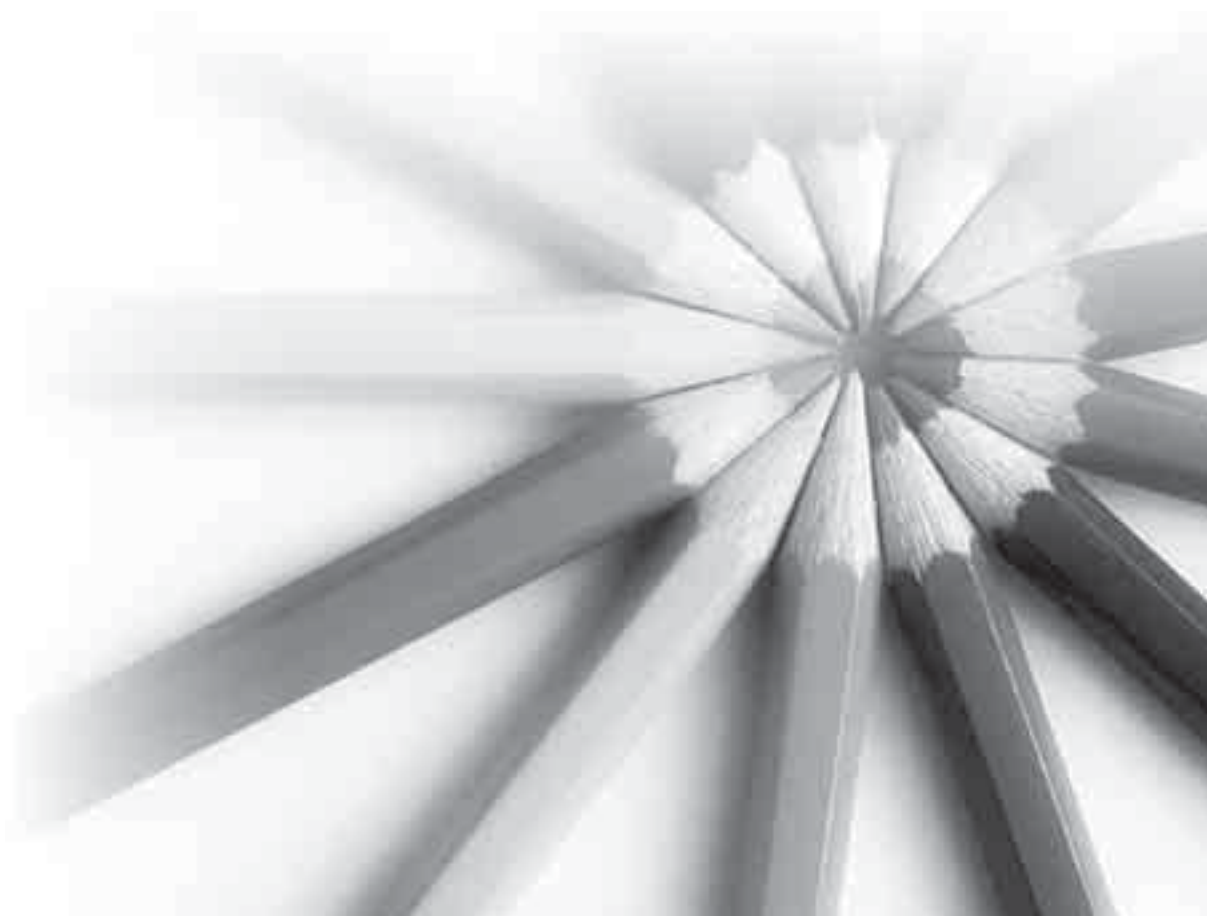
În concluzie, școala trebuie să devină locul unde copilul trăiește, locul unde el acționează, pentru că “în momentul în care copilul acționează, se individualizează; ei încetează a mai fi o masă și devin ființe distincte cu care sîntem obișnuiți în afara școlii, în familie, acasă, pe terenul de joacă și în cartier” [3, p. 102].

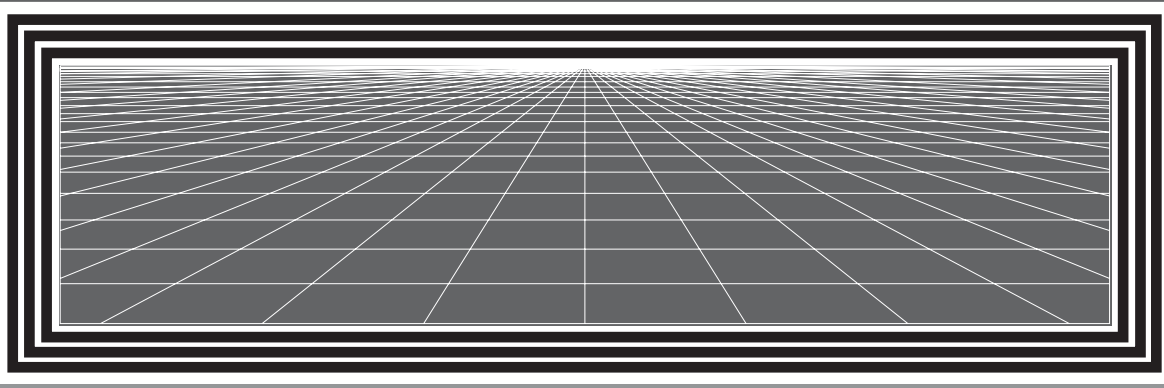
Iată dezideratul școlii pentru diversitate.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cozma, T., (coord.), *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*, Editura Polirom, Iași, 2001.
2. Dewey, J., *Democrație și educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
3. Dewey, J., *Trei scrieri despre educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
4. Neamțu, C.; Gherguț, A., *Psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iași, 2000.
5. Popovici, D. Vl., *Elemente de psihopedagogia integrării*, Editura Pro Humanitate, București, 1999.

Simona EFTIMIE,
Universitatea Petrol-Gaze, Ploiești





DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

Universitatea București

Educația interculturală constituie o nouă realitate socială, extrem de complexă, reflectată și la nivelul *teoriei pedagogice*. Putem identifica trei perspective de analiză a educației interculturale ca: 1) *dimensiune particulară a educației*, concretizată la nivel de conținuturi pedagogice specifice; 2) *principiu de politică a educației*, angajat la nivel de proiectare curriculară; 3) *trăsătură generală a educației*, dezvoltată la nivel contextual.

1) Ca dimensiune particulară, *educația interculturală* poate fi integrată în “noile educații” pe care UNESCO le consideră “răspunsuri la problematica lumii contemporane”. Spațiul său de acțiune este identificat, încă din anii 1970, în cadrul *educației internaționale* (“educației în perspectivă internațională” sau “pentru înțelegerea internațională”). Obiectivul general al *educației internaționale* – “dezvoltarea sensului responsabilității sociale și al solidarității cu grupuri defavorizate” – este specificat prin mai multe conținuturi care includ **educația**: *pentru drepturile omului, pentru democrație și civism, pentru pace și dezarmare, pentru toleranță, pentru dezvoltare, pentru mediu; interculturală* (vezi Pierre Dasen; Christiane Perregaux, Micheline Rey, *Educația interculturală. Experiențe – politici – strategii*, Editura Polirom, Iași, 1999, pag.146, 147, subl.ns.).

Conținutul educației interculturale este determinat social la două niveluri de referință, care privesc anumite

Educația interculturală

fenomene și tendințe ale *lumii contemporane*, abordate în sens *restrîns* și în sens *larg*.

a) În *sens restrîns*, *educația interculturală* urmărește “tratarea pedagogică a unei realități eterogene confundată inițial cu școlarizarea copiilor migranților”, reinterpretată ulterior pe baza noțiunii de *diversitate*. *Eterogenitatea* devine *norma* care implică recunoașterea, în cadrul aceleiași societăți, a mai multor *culturi*: regionale, profesionale, a generațiilor, a claselor sociale, a grupurilor și comunităților etc. Este accentuat un aspect al *interculturalității*, pe fondul “unei pedagogii care permite înțelegerea, pe cale cognitivă, a fenomenelor de interdependență între populațiile din Nord (țările industrializate) și cele din Sud (țările lumii a treia)”. *Educația interculturală* apare ca “educație a dezvoltării” sau ca “educație a solidarității internaționale” (vezi G. et J. Pastiaux, *Précis de pédagogie*, Edition Nathans, Paris, 1997, pag.104, 105).

b) În *sens larg*, *educația interculturală* reflectă, în plan pedagogic, complexitatea raporturilor, proprii societății postmoderne (postindustriale, informaționale), între tendința *promovării globalizării* și cea a *respectării comunităților teritoriale și locale*. Fenomenele de anvergură, afirmate la granița dintre secolul XX-XXI (mobilitatea profesională, expansiunea democrației, extinderea informatizării construcția spațiului politic european. etc.), au determinat o nouă viziune asupra *interculturalității*, interpretată ca *un mod general* de abordare a realității sociale și educative, “de analiză și de înțelegere a problemelor legate de *alteritate* și de *diversitate culturală*” (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, deuxième édition, Editions Nathan, Paris, 1998, pag. 583).

În *concluzie*, *conținuturile educației interculturale* nu pot fi reduse la cele ale educației *compensatorii*, ale unei discipline școlare sau ale cursurilor de limbă și cultură de origine destinate elevilor emigranți. *Educația*

interculturală “se adresează tuturor elevilor autohtoni sau emigranți, căutând să-i responsabilizeze la respectarea diversității, toleranță, solidaritate”. Aceste valori generale conferă educației interculturale *specificitate* (vezi Pierre Dasen; Christiane Perregaux, Micheline Rey, op.cit., pag.38, 39).

În plan *metodologic*, educația *interculturală* se deosebește de educația *multiculturală* sau *pluriculturală*, care descriu static fenomenul diversității culturale, îndeosebi prin *juxtapunerea* culturilor. *Educația interculturală* dezvoltă o viziune dinamică, bazată pe *analiza interacțiunii* culturilor, în diferite contexte sociale, determinate *macro* și *microstructural*.

2) Ca *principiu de politică a educației*, angajat la nivel de proiectare *curriculară*, educația *interculturală* propune un nou cadru *normativ* care reorientează activitatea pedagogică “de la *etnocentrism* la *alteritate*”, de la *monodisciplinaritate* spre *inter* și *transdisciplinaritate*.

a) Reorientarea activităților pedagogice, de la *etnocentrism* la *alteritate*, oferă proiectării *curriculare* noi resurse de dezvoltare continuă. Ca “fenomen generalizat la toate culturile și la toți indivizii”, *etnocentrismul* trebuie să elimine tendințele negative (de depreciere a altui individ sau grup, a altei comunități sociale și culturale) și să valorifice resursele pozitive care asigură *identificarea* (prin securizarea adeziunii la grup, comunitate etc.). La nivel școlar, intervine un model pedagogic bazat pe *întâlniri interculturale* (mediate de profesor) favorizând “o conștientizare a structurilor propriului sistem care nu se poate realiza decât prin frecventarea celor care nu fac parte din același sistem: persoane de sex opus, grupuri de vîrstă diferită, etnii și culturi diferite”. Printr-o proiectare de calitate se asigură trecerea de la *etnocentrism* spre *alteritate* într-o relație firească trăită în cotidian, în mediul pedagogic al clasei, la nivel școlar (*formal*) dar și extrașcolar (*nonformal*) – idem, vezi pag.115-119).

Corelarea celor două obiective – *identitatea* personalității/produs al *etnocentrismului* și *comunicarea pedagogică interculturală*/produs al *alterității* – constituie o misiune pedagogică extrem de dificilă. Realizarea sa depinde de capacitatea mediului școlar, în general, a profesorului în special, de construire a structurilor socio-culturale ale învățării, ca resursă de dezvoltare psihică durabilă (vezi L.S.Vigotski, *Opere psihologice alese*, vol.1,2 EDP, 1971, 1972).

În consecință, activitățile didactice proiectate vor angaja logica abordării *interculturale* nu doar la nivelul unei discipline anume – “care prezintă riscul stereotipiei și stagnării culturale” – ci printr-o “pedagogie diferențiată în care se ține cont de cunoștințele anterioare și de particularitățile fiecărui elev” (Pierre Dasen; Christiane Perregaux, Micheline Rey, op.cit pag.121-122).

b) Reorientarea activităților pedagogice, de la *monodisciplinaritate* spre *inter* și *transdisciplinaritate*, exprimă chiar o cerință fundamentală a proiectării *curriculare* pe care abordarea *interculturală* a educației o susține în mod obiectiv. Paradigma *monodisciplinară*, considerată “egocentristă și liniară”, este înlocuită de cea *interdisciplinară*, bazată pe interacțiunea a două modele culturale complementare la nivel de cunoaștere științifică și de acțiune socială. În perspectiva afirmării societății informaționale, se va extinde paradigma *transdisciplinarității*, dezvoltată ca atitudine și manieră de abordare *interculturală* a tuturor materiilor școlare și universitare (nu numai a celor care oferă deschideri imediate: istoria, geografia, filozofia, științele socio-umane, limbile străine etc.).

Proiectarea curriculară bazată pe resursele *interculturale* are ca *obiectiv* general realizarea unei *învățări globale* care implică “transmiterea unei viziuni *globale* asupra lumii și educarea capacității de a judeca și acționa personal într-o perspectivă *globală*, la toate nivelurile formării (idem, pag.161). *Structura* sa, deschisă spre toate treptele, materiile și *formele* de instruire, este *bidimensională*, valorificînd atît *conținuturile organizate* ale educației *interculturale* cît și *experiența* de viață a elevilor și a comunităților.

3) Ca *trăsătură generală a educației*, dezvoltată la nivel contextual, *educația interculturală* are o arie de manifestare variabilă în raport de condițiile existente într-un spațiu și timp pedagogic determinat istoric (vezi Sorin Cristea, *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*, Grupul Editorial Litera/Litera Internațional, Chișinău, București, 2003, pag. 97-102).

În orice context, *educația interculturală* poate oferi soluții viabile pentru rezolvarea tensiunilor existente în sistemele (post)moderne de învățămînt între *valorile* pedagogice de tip: *național – internațional, local – global, singularitate – universalitate, identitate – alteritate*. Este o nouă provocare angajată la nivel *teoretic* și *practic*, în contextul societății informaționale.

La nivel *teoretic*, educația *interculturală* reflectă resursele superioare ale *culturii* situate la intersecția dintre valorile generale și specifice, științifice și estetice, tehnologice și morale, politice și religioase, intelectuale și psihofizice, realizabile într-un cadru diversificat, *formal* și *nonformal*, dar și *informal*.

La nivel *practic*, educația *interculturală* asigură extinderea și aprofundarea zonei care susține *proiectarea curriculară a instruirii* la intersecția dintre *conținuturile culturii* universale și naționale și *experiențele socio-culturale* ale fiecărei comunități.

În *concluzie*, *educația interculturală* trebuie înțeleasă ca o resursă fundamentală de dezvoltare durabilă a fiecărei personalități umane, în contextul unei *societăți deschise*, informatizate, democratice.

The current edition of the journal is dedicated to the intercultural education. The Republic of Moldova is a multicultural country and the interethnic harmony is a desideratum which can be achieved by an adequate educational policy as well.

There are several schools invited to participate in the **CV** column: (High Schools like “Mircea Eliade”, “Nicolai Gogol”, “Petru Movilă”, “Vasil Levski”, high school nr. 2 from Vulcănești, School nr. 15 from mun. Chișinău and Moldo-Turkish high school). All these schools participated in a mini-straw vote in which were asked to communicate about how the intercultural education is realized in the above mentioned institutions.

The **QUO VADIS?** column starts with fragments from the round table “School and the new approaches to the intercultural dialog”. Representatives of the national minorities’ communities from the Republic of Moldova, experts in the field, teachers and school managers have participated in this event, discussing about the communities’ role in the intercultural education and in establishing a more tight connection with the school through some common projects.

Constantin Cojocaru and Natalia Șevciuc have emphasized in the “School and interethnic community” column the fact that intercultural education should combine harmoniously with the civic and moral-spiritual education.

In the “Motives and advanced facilities for students of Romanian as a Second language for studying Romanian Language and Literature” Silvia Posternac has described the results of a comparative research done in the Russian school from Ștefan-Vodă and in “Bathory Istvan” Magyar high school from Cluj-Napoca. Tatiana Socolov, in her “The role of tolerance in solving the community problems” article, outlined the fact that the major problems of the community can be solved more efficiently if all its members get involved and it does not matter what ethnic group people represent.

In the **EX CATHEDRA** column there were included several teaching materials on the intercultural education, starting with general aspects of the domain by Svetlana Rusnac and Demri Shaol (Israel), continuing with intercultural education exigencies by Constantin Cucoș (Iași) and ending with the problems on social integration of the co inhabitants of different ethnic groups through education, by Vlad Pâslaru. In his article “The

Death of Pedagogy?”, Emil Stan (Ploiești) promotes a new vision of educational process.

The **RUBRICA EDUCATORULUI** column comes with two interesting articles: “The art of gestioning your feelings – a challenge for the modern education” by Luminița Iacob (Oradea) and “Father’s Love” by Gabriel Albu (Ploiești), the last one emphasizing the Father’s role in Children’s education.

The **MAPAMOND PEDAGOGIC** column does also respect the thematic of this issue, offering two articles about the intercultural education in Ecuador by Iulia Caproș and the second one - about the activity of the “Variants – Intercultural Education” project from Czech Republic, by Svetlana Korolevski.

In the **DOCENDO DISCIMUS** column a variety of materials have been included, having an applicational character: “Learning with the computer – a way of learning Romanian language efficiently” by Tatiana Gheorghită; “Stimulating the analogical thinking in teaching mathematics” by Constantin Chiciuc; “The role of the guiding-monitor in the Universities” by Liliana Vicol.

RETROSPECTIVE PEDAGOGICE column contains the article “The up-to-date of John Dewey: Educational rereading in the “Schools of tomorrow” by Mihaela Suditu (Ploiești), in which the work of the American pedagogue is being analyzed.

The **READING AND WRITING FOR CRITICAL THINKING** column contains articles on critical thinking development from the two perspectives: theoretical and practical. From the first category: “Applying the RWCT techniques. Solutions for some action type problems” by Ludmila Ursu; “Communication competences development for ESL students through the problem-situation”, by Angela Solcan; “Conflict Solving”, by Anatol Negruță; “The prospective approach of the educational evaluation process”, by Oleg Bursuc; “All equal, all different. Pleading for a School of Diversity”, by Simona Eftimie. In the second category are: “A dairy page: an evocation of a personal experience”, by Tatiana Cartaleanu; “Associate!”, by Olga Cosovan; “Refining Critical Thinking and Writing Skills”, by Luminița Tiuliuliuc; “Clustering-as an efficient and motivational technique. Applications for teaching basic mathematics”, by Tatiana Rusuleac.

In our permanent **DICTIONAR** column by Sorin Cristea (București) you can find multiple explanations of the *intercultural education* notion.

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. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.

Constantin Cuceș, **EDUCAȚIA. DIMENSIUNI CULTURALE ȘI INTERCULTURALE**, Editura Polirom, Iași, 2000, 283 p.



Educația prin prisma deschiderii către valori multiple reprezintă un demers pe deplin justificat, el venind în întâmpinarea atât a dezideratelor individualității prin valorizarea unor trăsături particulare, unice, ce merită a fi recunoscute sau amplificate, cât și în profitul societății, asigurându-i un anumit grad de coerență, solidaritate și funcționalitate. O cultură este mare nu numai prin ea însăși, ci și prin "metabolismul" creșterii și transformării ei, prin felul în care permite deschideri spre reverberații din exterior. Experimentarea diferenței trebuie să înceapă încă de pe băncile școlii, continuând de-a lungul întregii vieți.

Obiectivul principal al educației interculturale autorul îl vede în pregătirea persoanelor pentru a percepe, a accepta, a respecta și a experimenta alteritatea, procesul educațional urmînd să se realizeze într-un mediu interacțional, prin punerea alături, față în față, a purtătorilor unor expresii culturale diferite. Receptivitatea față de diferență, integrarea optimă a noutății valorice va consolida sentimentul viețuirii localității, va stimula cooperarea.

Proaspătă, documentată și deschisă, cartea invită la dialog și la concurență, la construcția de punți culturale, în spiritul pluralismului de astăzi.

Pierre Dasse, Christiane Perregaux, Micheline Rey, **EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ. EXPERIENȚE, POLITICI, STRATEGII**. Selecția textelor și prefață: Constantin Cuceș, Editura Polirom, Iași, 1999, 203 p.



Volumul include câteva articole ce-și propun abordarea domeniului pedagogiei din perspectiva interculturalului, a interacțiunilor permanente cu alteritatea.

Educația interculturală, opțiune ideologică în societățile democratice, are drept scop pregătirea viitorilor cetățeni în contextul multiplicării sistemelor de valori. A accepta alteritatea și interdependența, a crea condițiile exprimării personalității altuia, a pune bazele unui comportament solidar – acestea reprezintă o nouă "revoluție coperniciană", pe care educația, astăzi, este chemată să o realizeze.

Conceptul de *educație interculturală* a fost anticipat de unul mai vechi, *educație multiethnică* (implementat în SUA, Canada, Australia, 1960), care viza pregătirea oamenilor pentru înțelegerea și acceptarea exponenților diferitelor etnii. Este atestat și termenul *educație globală*, care definește clarificarea atitudinilor față de alte națiuni, precum și restructurarea percepțiilor comune privind aceste probleme, "inter"-ul reclamînd angajamentul și cooperarea tuturor partenerilor comunității locale și internaționale.

Autorii disting mai multe componente ale educației interculturale: educație europeană, educație civică, învățarea drepturilor omului, pregătirea și participarea la viața socială, educația și dezvoltarea culturală a imigrașilor, educația într-o societate multiculturală.

Școala, acceptînd principiul ca toleranța, respectul reciproc, egalitatea ori complementaritatea valorică a culturilor, va fructifica diferențele culturale și valorile spirituale locale, recordîndu-le simultan la valorile generale ale umanității.

Jérard Leclere, **MONDIALIZAREA CULTURALĂ. CIVILIZAȚIILE PUSE LA ÎNCERCARE**, Editura Știința, Chișinău, 2003, 371 p. (Colecția "Liantul social").



Ediția se publică în cadrul Proiectului de traduceri (trad. din fr. Mihai Gruiș Novac) cu suportul Fundației Soros-Moldova și al Institutului pentru o Societate Deschisă - Budapesta.

Mondializarea culturală reprezintă, de fapt, treapta finală a mondializării economice, dimensiunea politică, culturală, religioasă și ideologică a unui fenomen abordat cel mai adesea din unghiul de vedere al economiei și al geopoliticii. Dar nu este mondializarea de asemenea – și, poate, mai ales – o apropiere între societăți cu valori diferite, eterogene, eventual conflictuale? Reprezintă oare zorii unei ere noi relațiile strînse dintre Orient și Occident, Islam și Creștinătate, America și China, Japonia și Europa? Va fi oare această cră purtătoare a unui distrugător "șoc al civilizațiilor"? Sînt doar câteva dintre întrebările la care se încearcă un răspuns în paginile acestei cărți docte și convingătoare.

Mondialitatea nu este incompatibilă cu pluralismul cultural, opinează autorul. Civilizația mondială nu suprimă înrădăcinarea fiecărui individ într-un timp propriu care servește drept bază a identității personale și colective.

Singura valoare în același timp religioasă, etică și politică, ce pare în măsură să devină universală – desprindem din finalul acestui studiu – este *toleranța*, ea însemnînd recunoașterea celui alt ca fiind celălalt, recunoașterea nu numai a existenței celui alt, ci și a valorii sale. Toleranța constituie rodul rațiunii transculturale, al conștiinței universale.



Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

Str. Armenească, 162, Chișinău 2012, Republica Moldova,
tel.: 342976; fax: 544199

ABONAREA 2004

Revista de teorie și practică educațională *Didactica Pro...* figurează în lista catalog a publicațiilor din Republica Moldova pe anul 2004, cu indicele 31546 – la toate oficiile L.Ș. Poșta Moldovei și cu indicele 31706 – la I. S. Moldpresă.

Abonamente:

6 luni – 33 lei

12 luni – 66 lei

Abonamentele pot fi contractate și la sediul redacției.
Prețul unui abonament, cu ridicare la sediul redacției – 60 lei.

Vă mulțumim pentru că sînteți alături de noi!