

REVISTA *de* PEDAGOGIE



ANUL LXI • NR. 4 • 2013



COLEGIUL DIRECTOR:

dr. Eugen NOVEANU
dr. Mihai JIGĂU
prof. univ. dr. Viorel NICOLESCU

**REVISTA
DE
PEDAGOGIE****COLEGIUL DE REDACȚIE:**

acad. Alexandru BOBOC, acad. Alexandru SURDU,
prof. univ. dr. Gabriel ALBU, prof. univ. dr. Carmen CREȚU,
prof. univ. dr. Jagdish GUNDARA, prof. univ. dr. Ioan NEACȘU,
prof. univ. dr. Rodica NICULESCU, prof. univ. dr. Dan POTOLEA,
prof. univ. dr. Emil STAN, prof. univ. dr. Pavel ZGAGA,
cercet. șt. dr. Otilia APOSTU, cercet. șt. dr. Laura CĂPIȚĂ,
cercet. șt. dr. Speranța FARCA, cercet. șt. Atwell GRAHAM
cercet. șt. dr. Irina HORGA, cercet. șt. dr. Simona VELEA

RESPONSABIL DE NUMĂR:

cercet. șt. Dan BADEA

TEHNOREDACTARE COMPUTERIZATĂ:

Vlad PASCU

MULTIPLICARE ȘI BROȘURARE:

Constantin CHIȚU

ISSN 0034-8678

Responsabilitatea asupra conținutului acestor articole revine autorilor lor. Această publicație reflectă numai opiniile autorilor.

ADRESA REDACȚIEI:

Str. Știrbei Vodă Nr. 37,
sector 1, București 010102
Tel.: 021-314.27.83 Fax: 021-312.14.47
e-mail: revped@ise.ro

**Anul LXI
Nr. 4 • 2013**

REVISTA DE PEDAGOGIE
ANUL LXI • 2013 • NR. 4

***Mulțumim Simonei Lupu pentru contribuția sa la
apariția acestui număr al revistei***

CUPRINS

ABORDĂRI TEORETICE

Harry Daniels – Vygotsky and Inclusion	7
Urban Adrian Mircea – Educația informală în criza colii în postmodernitate	21
Octavian Mândru, Marilena Mândru – Transdisciplinaritatea – un model integrat de abordare a instruirii	33
Ion Botgros, Ludmila Franțuzan – Importanța competențelor de cunoaștere în formarea personalității elevului	63
Luminița Catan – Jocuri matematice combinatoriale - posibilități de studiu în școala obligatorie	75
Ovidiu Măntău – Teoria microeconomică și politicile publice privind educația – reflecții și interogații	85

REZULTATE ALE CERCĂȚĂRILOR

Speranța Farca – Intrarea la școală a copilului	101
Viorel Robu – Aspecte ale alegerii traseului școlar de către elevii de clasă a VIII-a	119
Dijana Vučković, Veselin Mićanović – Perception of Media Content by the Second Grade Students of a Podgorica Grammar High School	139
Manuela Manu – Abilități de viață ale elevilor în programul „Școala Altfel” ..	157
Maite Fernandez – The Positive Influence of Immigrant Families on the Educational Success of their Children	165

ISTORIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

Petre Roman, Silvia Diaconu – Învățământul în satele de la sud-vest de București între 1848-1864	183
Eugen Noveanu – ANA CONTA-KERNBACH – O sută cincizeci de ani de la naștere	209

AGENDA EDUCAȚIEI

Traian Vrăsma – Agenția europeană pentru cerințe speciale și educație incluzivă	215
--	-----

RECENZII

Harry Daniels. Vygotsky and Special Needs Education: Rethinking Support for Children and Schools (Traian Vrăsma)	223
Anton Illica. O istorie a ideilor și doctrinelor pedagogice de la origini până în prezent (Dan B.)	225
Comenius. Labirintul lumii și raiul inimii (Dan Badea)	227
Constantin Cucoș. Educația: experiențe, reflecții, soluții (B. Dan)	229

CONTENTS

THEORETICAL STUDIES

Harry Daniels – Vygotsky and Inclusion	7
Urban Adrian Mircea – Informal Education and the School Crisis in the Postmodern Era	21
Octavian Mândru , Marilena Mândru – Transdisciplinarity – An Integrated Model to Approach Instruction	33
Ion Botgros, Ludmila Fran uzan – The Role of Science Competences in the Students' Personality Development	63
Luminita Catan – Combinatorial Games in Math Learning - How to Study them in the Compulsory School	75
Ovidiu M nt lu – Microeconomic Theory and Public Policies in Education: Some Issues and Questions	85

RESEARCH RESULTS

Speran a Farca – The Child's Start in School	101
Viorel Robu – Eight Graders Options for School Paths	119
Dijana Vu kovi , Veselin Mi anovi – Perception of Media Content by the Second Grade Students of a Podgorica Grammar High School	139
Manuella Manu – The Students' Life Skills and the ' <i>Another School</i> ' Program	157
Maite Fernandez – The Positive Influence of Immigrant Families on the Educational Success of their Children	165

HISTORY OF EDUCATION

Petre Roman, Silvia Diaconu – Education in the Villages Situated in the South-West of Bucharest between 1848-1864	183
Eugen Noveanu – ANA CONTA-KERNBACH – One Hundred and Fifty Years since Her Birth	209

THE AGENDA OF EDUCATION

Traian Vr sma – The European Agency for Special Needs and Inclusive Education	215
--	-----

BOOK REVIEWS

Harry Daniels. Vygotsky and Special Needs Education: Rethinking Support for Children and Schools (Traian Vr sma)	223
Anton Ilica. A History of Pedagogical Ideas and Doctrines: From Origins to Our Day and Age (Dan B.)	225
Comenius. The World's Labyrinth and the Heart's Heavens (Dan Badea) .	227
Constantin Cuco . Education: Experiences, Issues, Solutions (B. Dan) ..	229

ABORDĂRI TEORETICE

VYGOTSKY AND INCLUSION

Professor **Harry Daniels***

Abstract

In this paper I will discuss the implications for inclusion of the theoretical framework which has been developed on the basis of the work of the Russian social theorist L.S. Vygotsky. This paper falls into three sections. Firstly, I will discuss some of the difficulties of 'reading' work which was written more than seventy years ago in a radically different culture from that which prevails today in almost any national context. Secondly, I will outline aspects of his general social theory which are relevant to his writings on disability, educational difficulty and pedagogy. Lastly, I will surface the core issues and implications that such writing have for debates concerning inclusion.

Key words: Vygotsky Inclusion Disability.

Rezumat

În acest studiu voi discuta implicațiile pentru incluziune ale cadrului teoretic care a fost dezvoltat pe baza operei teoreticianului social rus L.S. Vîgotski. Acest studiu este împărțit în trei secțiuni. În cea dintâi, voi discuta despre câteva dificultăți de „lectură” a unei opere care a fost scrisă cu mai mult de 70 de ani în urmă într-o cultură radical diferită de cea care prevalează astăzi în aproape orice context național. În cea de a doua, voi evidenția aspectele ale teoriei sale sociale generale care sunt relevante pentru scrierile sale despre dizabilitate, dificultate educațională și pedagogie. În al treilea rând, voi scoate în relief problemele esențiale și implicațiile pe care o asemenea operă are pentru dezbaterile privind incluziunea.

Cuvinte-cheie: Vîgotski, incluziune, dizabilitate.

Vygotsky

The Russian social theorist Vygotsky was charged with developing a state system for the education of 'pedagogically neglected' children in post revolutionary Russia (Yaroshevsky, 1989, p. 96). This group included the homeless, of which there were a very large number, and those with certain categories of special need. The recently published volume 2 of the Collected

* Professor of Education, Fellow of Green Templeton College, Department of Education, University of Oxford, United Kingdom
harry.daniels@education.ox.ac.uk

Works, "The Fundamentals of Defectology" (Vygotsky, 1993) is one of the relatively few sources of Vygotsky's writing on disability and special needs available in English. In this paper I will attempt to lever meanings which are relevant to current concerns about inclusion from Vygotsky's writing on defectology. In order to do this I will discuss aspects of Vygotsky's general theory of social formation of mind and make specific reference to what Gindis (2003) has called his special theory of "disontogenesis" or "distorted development"

Vygotsky's general theory of the social formation of mind

Vygotsky discussed his well known notion, the Zone of Proximal Development (ZPD) in terms of assessment and instruction. Within both frames of reference he discussed the relationship between an individual learner and a supportive other or others even if that other was not physically present in the context in which learning was taking place. The second, instructional, account of the ZPD is to be found in *Thinking and Speech* (1934/1987), and is embedded in paper 6, in which he discussed 'The Development of Scientific Concepts in Childhood'. As Chaiklin (2003) reminds us the reference made by Vygotsky was to instruction that is designed to support the development of psychological functions as they are transformed and reconfigured through particular age periods. He suggests that much of what has been discussed under the rubric of the ZPD misses the central insistence on instruction leading *development*. The distinction between microgenesis and ontogenesis is missed in, what for Chaiklin, are misinterpretations of the original formulation of ZPD in its instructional frame of reference. He suggests that terms such as scaffolding should be reserved for practices which are designed to teach specific skills and subject matter concepts as against instruction designed to serve explicitly developmental purposes (Chaiklin, 2003, p. 59).

The conception of the teaching and learning process that lies at the heart of any particular form of schooling is itself derived from beliefs about the relationship between instruction and development. Should the teacher wait for development to take place before teaching and thus be looking for signs of instructional readiness as indicated by developmental markers? Should the teacher take no account of development whatsoever and proceed to develop instructional packages on the basis of analyses of specific tasks?

There are at least three options. The first, a crude behaviourist position, is one in which instruction and development proceed together. In one sense

this is a model in which development and instruction are synonymous. In this case task analysis in teaching may be viewed as a determinant of developmental sequence. The second is a version of the Piagetian position in which teaching comes to view the characteristics of the child's thinking as a lower threshold for instruction. Here instruction must wait for development to have done its work before it can be effective. Vygotsky's (1978) position was that instruction actually creates the possibilities for development rather than being seen as subordinate and incidental to developmental processes. The organisation and content of teaching implied by this suggestion is directed towards the formation of developmental possibilities rather than trailing behind developmental inevitabilities. This is the ZPD which was originally defined as the distance between the actual developmental level of the child as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers (Vygotsky, 1978:86). For Vygotsky the ZPD embodies a concept of readiness to learn that emphasizes upper levels of competence. These upper boundaries are not immutable, however, but constantly changing with the learner's increasing independent competence. What a child can perform today with assistance she will be able to perform tomorrow independently, thus preparing her for entry into a new and more demanding collaboration.

If we accept the Vygotskian position then we have to accept a notion of a complex relationship between teaching and development. Behaviourist and Piagetian practices which assume that instructional sequences are to some extent unproblematic and universal. In the Behaviourist position the sequence of teaching arranges the sequence of development. In the Piagetian stance the sequence of development predicts the sequence of teaching. It is in a third position that teaching must be responsive to the individual within a specific curriculum context. A discussion of the post Vygotskian principles that may be employed in the selection of curriculum content is beyond the scope of this paper. It is, perhaps, sufficient to note that these would be designed to guide the development of the structured systematic concepts which Vygotsky termed 'scientific' and would introduce general principles and seek to explore their implications in a variety of contexts. For example a circle would be introduced through the examination of the shapes that may be drawn by placing one end of a piece of string at a fixed point and drawing with a pencil fixed to the other end whilst the string was taut. This contrasts with the introduction of a variety of shapes and sizes of circles to a pupil who is expected to understand the essence of the circle on the basis of this

empirical 'everyday' experience. In the Vygotskian model the 'scientific' concept informs the design of the instruction.

In schooling the first model of the relationship between learning and development may result in the view of the child as the passive recipient of educational transmissions. The second leads to the view of the child as the active constructor of understanding along pre-established paths. In the third the learner becomes an active participant in a project which is socially negotiated. Vygotsky developed a conception of the teaching and learning process based on dialogue. For example the teacher and child start out doing the task together. The teacher may initially take the major part of the responsibility for executing the task and the child may play a relatively small part. The teacher's intention will be to gradually transfer control of progress in task completion to the learner. The transfer is negotiated in dialogue. This dialogue may be mediated by a variety of tools and signs which Vygotsky referred to a 'psychological tools' or more recently cultural artefacts. These cultural products, such as speech or symbol and sign systems are human products which are seen as the means which humans employ in their own development. The social influence becomes individual not through a process of simple transmission. Individuals construct their own sense from socially available meanings. Vygotsky argued that it was through the use of whatever cultural artefacts and tools (e.g. speech, Braille, Makaton, form boards, Paget Gorman etc) that were accessible to the child and were made available socially that they are able to 'master themselves from the "outside" through symbolic, cultural systems' Knox & Stevens (1993) p.15. Crucially, he stated that it is the meaning encoded or that could be encoded in such cultural artefacts that are important.

The emphasis is thus on meaningful communication irrespective of means. For the teacher this becomes a matter of making meaningful connection between the concepts that the child has formed on the basis of their everyday experiences and the concepts that are being introduced through schooling. This approach to teaching not only involves the acquisition of new teaching skills, such as interpreting when a child is operating within the ZPD, it also involves a major attitude shift. The dimensions of this shift may be couched in terms of difference rather than deficiency, informed and supported acquisition rather than transmission, and transfer of control.

The period 1927 -1934 was when Vygotsky was particularly interested in two types of concepts: the scientific and the everyday or spontaneous. By the use of 'scientific concept', Vygotsky referred to concepts introduced by a

teacher in school and spontaneous concepts were those that were acquired by the child outside contexts in which explicit instruction was in place. Scientific concepts were described as those which form a coherent, logical hierarchical system. For Vygotsky scientific concepts are characterised by a high degree of generality and their relationship to objects is mediated through other concepts. According to Vygotsky (1987) children can make deliberate use of scientific concepts, they are consciously aware of them and can reflect upon them. The editors of the most recent translation of 'Thinking and Speech' suggest that when Vygotsky (1987) uses the terms 'spontaneous thinking' or 'spontaneous concepts' he is referring to a context of formation which is that of immediate, social, practical activity as against a context of instruction in a formal system of knowledge. Scientific concepts are through their very systematic nature open to the voluntary control of the child.

Vygotsky (1987) argued that the systematic, organised and hierarchical thinking that he associated with scientific concepts becomes gradually embedded in every day referents and thus achieves a general sense in the contextual richness of everyday thought. Vygotsky thus presented a model of an interdependent relationship between scientific and everyday or spontaneous concepts in the process of true concept formation. He argued that everyday thought is given structure and order in the context of systematic scientific thought. Vygotsky was keen to point out the relative strengths of both as they both contributed to each other.

'the formation of concepts develops simultaneously from two directions: from the direction of the general and the particular ...the development of a scientific concept begins with the verbal definition. As part of an organised system, this verbal definition descends to concrete; it descends to phenomena which the concept represents. In contrast, the everyday concept tends to develop outside any definite system; it tends to move upwards toward abstraction and generalisation... the weakness of the everyday concept lies in its incapacity for abstraction, in the child's incapacity to operate on it in a voluntary manner... the weakness of the scientific concept lies in its verbalism, in its insufficient saturation with the concrete' (Vygotsky, 1987 p. 163, 168, 169).

Vygotsky argued that scientific concepts are not assimilated in ready made or pre-packaged form. He insisted that the two forms of concept are brought into forms of relationship within which they both develop. An important corollary of this model of conceptual development is the denial of the

possibility of direct pedagogic transmission of concepts. In "Educational Psychology" he uses the analogy of a gardener trying to affect the growth of a plant by directly tugging at its roots with his hands from underneath the plant when criticizing teachers who attempt directly influencing concept development in the student (Vygotsky, 1997 p.49). If it is to be effective in the formation of scientific concepts instruction must be designed to foster conscious awareness of conceptual form and structure and thereby allow for individual access and control over acquired scientific concepts. It must also foster the interaction and development of everyday concepts with scientific concepts. One of his better known examples is that of learning a foreign language where Vygotsky posits raising the level of development of mother tongue speech through the development of conscious awareness of linguistic forms.

Disability and pedagogy: Implications of Vygotsky's writing

One of the great dangers with the early interpretations of this work was the suggestion that children whose elementary, and supposedly natural, psychological functions were damaged or deficient were beyond the reach of education. Children would be assessed to see if they could benefit from education. This assessment would consist of a means of scrutinising those functions deemed elementary. Those who 'failed' the assessment were removed from the educational community. The work of early years developmentalists and Russians such as Davydov gives ground for rejecting the sharp delineation between higher, culturally mediated functions, and lower, natural functions and the practices that were associated with the demarcation. The development of Vygotsky's own thinking on this matter was incomplete. He certainly changed his views on several occasions. He was also working at a time when the cultural artefacts of the late 20th century were not even imagined. He had no access to tape recorders, freeze frame video recorders etc and was not in a position to 'see' the data on development that those who followed him have examined. A modern position such as that of Nelson (1995) seems more appropriate. Her depiction of three levels of conceptual development yields a suggestion that the first level is constructed by individuals on the basis of direct experience with the world without the mediational effects of language; at the second level knowledge is a product of the 'language using community' and at the third level it is that of a formally organised cultural system – theoretical knowledge. Thus she proposes the transitions from the natural to the sociohistorical; and from spontaneous to scientific.

In summary, Vygotsky asserts the importance of the formative effect of social, cultural and historical influences. The notion of the ZPD establishes his position on the way in which instruction (which embodies social, cultural and historical influence) can lead development. Importantly, he acknowledges that not all instruction will serve a developmental function. It may, for example, only serve to promote skill acquisition. With the distinction between scientific and everyday concepts he outlines his views on the complexities of true concept development. These ideas can be deployed in arguments which attempt to justify particular approaches to formulation of the 'what' and 'how' of teaching.

We should not only be concerned about responding in face to face teaching but that we should also organize our institutions in such a way that they are learning systems which are themselves responsive to feedback. This suggestion accords with the recent development in interpretations of the term ZPD. The early "scaffolding" definition of the distance between problem-solving abilities exhibited by a learner working alone and that learner's problem-solving abilities when assisted by or collaborating with more-experienced people reflects Vygotsky's view of the role of instruction. This is refined in the "cultural" interpretation which draws on Vygotsky's distinction between scientific and everyday concepts. Here the emphasis is on the distance between the cultural knowledge, usually made accessible through instruction and the active knowledge, as owned by individuals in their everyday experience. More recently a "collectivist", or "societal" perspective has emerged. The focus tends to be on processes of social transformation and on what can be done together that cannot be done alone. It places the study of learning beyond the context of face to face pedagogical structuring, and includes the structure of the social world in the analysis.

Whilst there are surprisingly few references to the ZPD in his own writing there is no doubt that in many ways the concept lies at the heart of Vygotsky's social account of learning. He emphasised this in one of his relatively rare published discussions of the education of children with Severe Learning Difficulties.

The developmental path for a severely retarded child lies through collaborative activity, the social help of another human being, who from the first is his mind, his will, his activities. This proposition also corresponds entirely with the normal path of development for a child. *The developmental path for a severely retarded child lies through relationships and collaborative activity*

with other humans. For precisely this reason, the social education of severely retarded children reveals to us possibilities which might seem outright Utopian from the viewpoint of purely biologically based physiological education ...” (Vygotsky Coll. Works, Vol.2, p.218)

This, again, raises questions about the nature of the ‘social’ in the pedagogic relationship alongside questions concerning the nature of the relationship itself.

Vygotsky (1993) drew a distinction between a “primary” disability, which he referenced to organic impairment due to biological factors, and a “secondary” disability refers to distortions of higher psychological functions due to social factors. For Vygotsky the way in which the child with a primary disability is positioned in the social world can itself give rise to “secondary” disabilities. Thus one level of intervention is at the social level:

Changing negative societal attitudes towards the individuals with disabilities should be one of the goals of special educators (Vygotsky, 1995).

In a way that is familiar to many modern educators he also called for a focus on strength rather weakness and was very critical of what he termed the “arithmetical concept of handicap” in which children are viewed as the sum of their negative attributes. Vygotsky’s term for this approach was this “positive differentiation”. He was concerned with the “secondary” handicapping conditions that may result where the person with the ‘primary disability’ is acting in a social world which has negative formative effects on development. In essence he was suggesting that the child with an impairment may suffer the effects of social deprivation which arise as a consequence of the way in the social world responds to that impairment.

Whilst it is also inescapable that Vygotsky did account for biological factors and individual differences, in his work on ‘defectology’ he insists that individual differences in patterns of communication give rise to differences in patterns of social mediation and hence development (Vygotsky, 1983, p. 102). However it is in the manner of social engagement that differences may arise and form their own dynamic.

Vygotsky (1983) was concerned that social responses to people with disabilities should not create problems of their own. Given that he argues that cultural tools and practices have a formative effect on development,

then barriers to participation are a cause for concern. Barriers may be both social and biological. Specific forms of impairment may give rise to difficulty in participation in a society where most participants do not experience similar difficulties. The solution could be to seek alternate forms of participation either through transforming social practices in such a way as not to marginalise those with the impairment or through specific interventions such as supplementary forms of communication such as braille. In the past, and to a slightly lesser extent now, many people with disabilities removed themselves or are removed from certain aspects of society. Vygotsky's suggestion is that transformations in patterns of participation carry with them implications for cognitive development. Exclusion may carry cognitive consequences.

Vygotsky's distinctions between primary and secondary disability give rise to a question as to the nature of development in the case of a child with a primary disability. He certainly objected to the terms "developmental disability" or "developmental delays".

"A child whose development is impeded by a disability is not simply a child less developed than his peers; rather, he has developed differently." (Vygotsky, 1983, p. 96)

His argument is that intervention, including teaching, should be oriented to the differences that had arisen along with interventions which sought to minimise the development of secondary disabilities

When placed alongside his writing on concept development a familiar dilemma emerges. The 'difference' or particularity of a child's 'different development' may require forms of intervention that are distinctive to particular sets of strengths. However the child should be placed in a setting in which social complications of the disability are minimised. The challenge is, as ever, to provide appropriate forms of developmental teaching in settings which do not lead to the formation of additional secondary disabilities. This kind of teaching would lead to the formation of what Vygotsky termed 'compensatory strategies' which enable the child to acquire the "psychological tools" necessary for the development of the competences in circulation in particular cultures. Vygotsky was interested in creating "disability-specific" approaches. For him the efficient compensation for the loss or weakness of natural functions can be achieved through the development of the higher psychological functions.

Objects of rehabilitation are the cultural processes of abstract reasoning, logical memory, voluntary attention, goal-directed behaviors, etc. Vygotsky pointed to the limitations of traditional sensory-motor training, saying that pure biological compensation (e.g., superior hearing in individuals who are blind) has been an exception rather than the rule, while the domain of higher psychological activities has no limits: "Training sharpness of hearing in a blind person has natural limitations; compensation through the mightiness of the mind (imagination, reasoning, memorization, etc.) has virtually no limits" (Vygotsky, 1983, p. 212).

In Vygotsky's view, special education programs should have the same social/cultural goals as general education programs. Their specificity is in addressing the "secondary" disability syndrome, that is in countering the negative social consequences of the "primary" disability (Gindis, 2003).

Different "tools" (e.g. various means of communication) may convey essentially the same educational information, the same meaning. "Different symbolic systems correspond to one and the same content of education... Meaning is more important than the sign. Let us change signs but retain meaning." (Vygotsky, 1983, p. 54).

However, as is so often the case there are multiple readings of Vygotsky's work on this issue. In a text that has become very influential it is argued that the greatest difficulties for children with special needs are created not by their particular special needs, but by isolation from typically developing peers (Berk and Winsler, 1995). Their emphasis is on ensuring that children with disabilities and difficulties have the opportunity of learning new ideas on the social level with more-capable peers and adults. This account lacks the emphasis on the creation of a learning environment in which specific instructional needs can be met. It celebrates the interactional benefits of a mainstream location without reference to the specific needs for developmental teaching that may have arisen as a consequence of 'the primary disability' and its secondary consequences.

Here lies the enduring problem. The theory generates two particular foci: one on particular and 'non distorting' forms and patterns of interaction and another on the need for instruction that is tailored to meet developmental needs. Segregated special education has often, and rightly, been criticised for the social isolation which it engenders and weakness in curriculum provision associated with lowered expectations. Mainstream provision has

also been criticised for the lack of attention to individual needs and for the potential social damage that can arise as a result of inappropriate forms of social relation. The challenge is to meet both the demands of the Vygotskian theoretical position. Some very recent research ventures to claim that there is remarkably little that is pedagogically special about much special provision (Lewis and Norwich 2001). If this is the case then one despairs of the likelihood of young people with disabilities being placed in a social position where they can acquire the “psychological tools” that are most appropriate to compensate for their particular disability. Although Vygotsky did at one time call for “normalization through mainstreaming” he was also critical of both “unlawful segregation” of the disabled and “mindless mainstreaming” (Gindis, 2003).

A mainstream setting which does not offer either appropriate instruction or respectful forms of social relation is unlikely to support eventual participation in mainstream society. Schools which demand uniformity of outcome and fail to respond to diversity do not constitute inclusive settings. Conversely special segregated settings which do not promote ‘compensatory strategies’ fail by the same criteria. Vygotskian theory calls for a much more detailed examination of the pedagogic and social relations of schooling wherever it is located. There is much to be gained from a consideration of those measures which lead to the prevention of social exclusion.

If social exclusion is defined as the loss of access to the most important life chances that a modern society offers, where those chances connect individuals to the mainstream of life in that society, then we must ask whether all our ‘inclusive schooling’ does really serve this purpose. I fear that much that is presented under this banner remains an account of placement not provision.

REFERENCES

- Bentley, T. *Learning to Belong in The Wealth and Poverty of Networks*. Demos Collection 12. London: Demos, 1997.
- Berk, L., Winsler, A. *Scaffolding Children’s Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington DC: National Association for the Young Children, 1995.
- Chaiklin, S. The Zone of Proximal Development. In: *Vygotsky’s Analysis of Learning and Instruction*. In: Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. and Miller S. (eds.) *Vygotsky’s Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

- Cole, G. *The Learning Mystique: a Critical Look at "Learning Disabilities"*. New York: Fawcett Columbine, 1987.
- Gindis, B. Remediation through Education: Sociocultural Theory and Children with Special Needs. In: Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. and Miller, S. (eds.) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Knox, J. E., Stevens, C. *Vygotsky and Soviet Russian Defectology: An introduction to Vygotsky, L. S (1993) The Collected Works of L. S. Vygotsky, 2, Problems of abnormal psychology and learning disabilities*, New York: Plenum Press, 1993.
- Lewis, A., Norwich, B. *A Critical Review of Evidence Concerning Teaching Strategies for Pupils with Special Educational Needs*. British Educational Research Journal 27.3 313-329, 2001.
- Nelson, K. From Spontaneous to Scientific Concepts: Continuities and Discontinuities from Childhood to Adulthood. In: Martin, L.M.W., Nelson, K. & Tobach, E. (eds.), *Sociocultural psychology: Theory and practice of knowing and doing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- Sen, A. *Poverty re-examined*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1992.
- Vygotsky, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Edited by Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. and Souberman, E. Harvard University Press, 1978.
- Vygotsky, L. S. *Sobraniye Sochinenii* [Collected Works], Vol. 5. Moscow: Pedagogika Publisher, 1983.
- Vygotsky, L. S. *Thinking and speech*. In: Vygotsky, L. S. *Collected works* (Vol 1, pp 39-285) (Rieber, R. & Carton, A., eds.; Minick, N. trans). New York: Plenum. 1987.
- Vygotsky, L. S. *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 1: Problems of General Psychology. Volume II: The Fundamentals of Defectology. Volume III: Problems of the Theory and History of Psychology. Volume IV: The History of Development of Higher Mental Functions. Volume V: Child Psychology*. Editor of the English translation: Rieber, R. W. New York: Plenum Press, 1987-1998.
- Vygotsky, L. S. *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 2: The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*. Translated and with an introduction by Knox, Jane E. and Stevens, Carol B. Editors of the English translation: Rieber, R. W. and Carton. A.S. NY: Plenum Press, 1993.
- Vygotsky, L.S. *Problemy Defektologii* [Problems of Defectology] Moscow: Prosvetshenie Press, 1995.

Vygotsky, L.S. *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol.4: The History of the Development of Higher Mental Functions*. Rieber, R.W. (ed.), Hall, M.J. (trans.) NY: Plenum Press, 1997a.

Vygotsky, L. S. *Educational Psychology*. Boca Raton, Fla.: St. Lucie Press. (Originally written 1921-1923), 1997b.

Yaroshevsky, M. *Lev Vygotsky*. Moscow: Progress Publishers, 1989.

EDUCAȚIA INFORMALĂ ÎN CRIZA ȘCOLII ÎN POSTMODERNITATE

CS. Șerban Mircea*

Rezumat

Articolul ia în discuție actuala problematică a transformării radicale a raporturilor dintre educația formală și educația informală a elevilor din cadrul spațiului școlar, în contextul societății postmoderne. Am încercat aici o reconceptualizare a educației informale contemporane, la nivel axiologic, sub imperiul noilor realități sociale caracteristice ultimelor decenii, care au ajuns să reprezinte în sine un agent educațional sui generis. Aceste noi realități culturale configurează astăzi mediul/spațiul fundamental și preponderent de formare a elevilor noilor generații. Teza noastră principală este că postmodernitatea formează în masă un anumit tip de om și o face cu o forță excepțională, pe care școala nu o poate în niciun fel egala sau compensa, aceasta din urmă fiind obligată să facă față astăzi unei provocări și unei crize majore, dar prea puțin asumate. Definiția crizei este simplă: școala subzistă într-o lume care nu mai este a ei, elevii trăiesc și „se hrănesc” informal, dar mai ales axiologic, într-o cultură proprie, care intră adesea în divergență și chiar în coliziune cu ceea ce se numește „cultura școlii”.

Cuvinte-cheie: educația informală, cultura școlii, cultura elevilor, postmodernitate, formare, valori, școală.

Abstract

The article discusses the current issue of the radical transformation of the relationship between the formal and informal education of students in school area in the context of postmodern society. I tried here a reconceptualization of contemporary informal education, at an axiological level, under the new social realities representative of the past decades that have come to represent themselves an educational agent sui generis. These new cultural realities are the ones that create nowadays the fundamental and predominant environment/space in which the new generations of students are being educated. Our main thesis is that postmodernism often creates a specific type of man and it does it with such great force that the school cannot in any way equal or compensate, the latter being required/forced to face a challenge and a major crisis too less assumed. The definition of crisis is simple: school

* Institutul de Științe ale Educației, București, România
adidani2@yahoo.com

subsists in a world that is no longer hers, students live and “feed” on information, but mostly axiological in a culture of their own, which is often in conflict and even collides with what is called “school culture”.

Keywords: *informal education, school culture, student culture, postmodernity, education, values, school.*

1. „Informalul“ ca spațiu social simbolic

În literatura pedagogică, conceptul de „educație informală” este, de regulă, tratat ca una din formele/modalitățile consacrate ale educației, privit într-o manieră mai curând liniară, drept un „complement” al *educației formale* și al *educației nonformale*. Criteriul de demarcație este cel al gradului de instituționalizare a acțiunii cu efecte pedagogice. Este o abordare în care conceptul de „educație” se suprapune semantic celui de „învățare”. Cu alte cuvinte, *toată viața este educație*, pentru că – tim cu toții – toată viața a învățăm, tot ceea ce facem sau tot ceea ce se exercită asupra noastră, conștient sau mai puțin conștient, intenționat sau nu, explicit sau tacit, sistematic sau aleatoriu, produce modificări de un fel sau altul la nivelul psihicului și/sau comportamentului nostru.

Mergând în această direcție, cel mai adesea, începând mai ales din anii '70, educația informală a fost subsumată paradigmei „*educației permanente*”, integrată în mitul „*cetății educative*” (Faure), al „*societății care învață*” / „*learning society*” (Hutchins & Husen). Este o viziune holist-utopică, totodată, o perspectivă eminent socială și progresistă asupra educației, care este privită ca funcție esențială a unei „*societăți a cunoașterii*”, plecându-se de la presupunerea unei relative unități și „organicități” a sistemului social. În această accepțiune, între *formal*, *nonformal* și *informal* există raporturi de continuitate și convergență, toate formele de învățare concurând, prin modalitățile specifice, la realizarea progresului social.

Există însă o serie de autori care pun în discuție echivalența conceptuală dintre „*educație*” și „*învățare*”, arătând că sfera noțiunii de „*educație*” este mai restrânsă și condiționând-o de caracterul deliberat, relativ organizat și subordonat unor finalități precise, asumate și explicit pedagogice. Din această perspectivă, activitățile de învățare informală, caracterizate prin caracterul lor spontan, difuz, aleatoriu, nu ar trebui numite „*educație*”, astfel încât mai legitim ar fi să vorbim despre „*învățare informală*”.

Pe de altă parte, există teoreticieni care definesc educația informală prin raportare la conceptul de „*influență socială*”, punând în evidență atât caracterul nesistematic, cât mai ales aspectul continuu, cotidian al expunerii

la mesaje educogene, integrându-se aici i fapte sociale precum dresajul, manipularea, în doctrinarea, pe care pedagogia le-a delimitat întotdeauna de ideea „nobil “ de educa ie. În acest caz, „*informalul*“ este abordat în principal în calitatea sa de *spa iu social simbolic*, care posed intrinsec, pe lâng aspectul s u informa ional i indiferent de inten ionalitatea sa specific , un poten ial *axiologic* implicit i, pe cale de consecin , *o influen formativ* asupra omului. Aceasta este i paradigma prin prisma c reia am încercat s analiz m aici care este valoarea acestei influen e *implicite* în raport cu mesajul educativ *explicit*, încorporat în finalit ile i con inuturile educa iei *formale*.

2. M rcile identitare ale societ ii postmoderne

Problematica „*informalului*“ se pune extrem de acut anume ast zi, în postmodernitate, din pricina *hipertrofierii spa iului simbolic* în care tr im, ca urmare a exploziei tehnologice, în general, i comunica ionale/mediatice, în special. Am intrat cu to ii, nolens-volens, într-o „*nou er social*“, radical deosebit de societ ile moderne, ap rute ca urmare a revolu iei industriale, care a produs i continu s produc muta ii semnificative în întreg modul nostru de via . Putem spune c postmodernitatea reprezint *per se* o gigantic „*coal*“, care serve te auto-reproducerii sale, o surs – pe cât de difuz , pe atât de ubicu ! - de modelare structural a personalit ii. Ea dispune, prin îns i natura ei, de un „proiect pedagogic implicit“, dispune de o „*hidden agenda*“, de un registru tacit de valori, simboluri, reguli nescrise, mituri, modele etc., care au un profund impact asupra mentalit ii i comportamentului celor care îi sunt „*expu i*“ ineluctabil. Consecin ele acestor influen e i raportarea lor la valorile i principiile exprimate prin educa ia institu ionalizat de tip colar nu au fost pân acum sistematic explorate i analizate. Mai mult decât atât, nu a existat pân acum o real priz de con tiin asupra interferen ei/coliziunii *logicilor complet diferite* dup care func ioneaz sistemul colar i sistemul „social“ general, la nivelul efectelor asupra copilului i tân rului.

Teza noastr principal este c postmodernitatea *formeaz* în mas un anumit tip de om i o face cu o eficacitate excep ional , pe care coala nu o poate în niciun fel egala sau compensa. Pentru aceasta societatea se folose te de un *registru simbolic auxiliar*, cu func ie pregnant persuasiv , manipulatorie. Este vorba de un registru de valori care se adreseaz dimensiunii psihice celei mai vulnerabile a personalit ii umane (i în mod special vulnerabile la vârstele tinere), i anume *afectivitatea*. Dacă este esen ial consumul, atunci oamenii trebuie convin i s consume, îns nu pe cale ra ional , ci prin *seduc ie*, urm rind declan area mecanismelor primare,

a pulsionilor, dar și stimularea artificială și iluzorie a emoțiilor care dau, de regulă, satisfacții și împlinesc nevoi psihologice fundamentale. Consumismul nu ar putea avea succes fără o solidă „alianță” cu hedonismul și fără „pârghiile” reprezentate de „discursul” de tip publicitar. Strategiile de marketing mizează tocmai pe propensiunea instinctuală a omului spre plăceri și pe trebuințele sale iraționale. Toate acestea sunt stărnite, multiplicată și alimentate continuu, astfel încât consumul să se amplifice și să nu ia niciodată sfârșit.

Luăm în discuție consumismul pentru că, de multă vreme, acesta „a evadat din supermarket pentru a deveni o logică mediatică-comercială care se prezintă drept soluția universală a tuturor problemelor”¹. Consumismul este un *stil de viață*. El nu doar exploatează și mobilizează anumite resurse de iraționalitate ale omului, ci le și cultivă și le legitimează. Suprastimulând impulsurile spre plăceri și insinuând că prin declanșarea și satisfacerea lor nelimitată nu numai se câștigă accesul la Fericire, dar se și îndeplinește chiar un act pro-social, societatea promovează implicit valorile hedoniste, creează o „cultură plăcerii”, înuntrul căreia tinerii învață înconștient că plăcerea este o valoare privilegiată, demnă de dorit. „De acum înainte principiul plăcerii (...) domină viața spirituală”. Nu se mai pune problema constituirii oamenilor ca subiecți autonomi, ci de a le satisface poftele imediate, de a-i amuza cu costuri cât mai mici². O. Reboul remarcă, la rândul lui, că „plăcerea, sinonim în 1940 cu «moliștea, abandonul, delăsarea» (Gide), a devenit o valoare înaltă, pentru unii, *valoarea*. (...) Sexul a devenit prototipul tuturor plăcerilor și, deci, al tuturor valorilor, singurele sacrificii încă admise fiind acelea care sunt indispensabile pentru a-l obține”³. *Divertimentul* înlocuiește acum Cultura, devenind el însuși „cultura” dominantă.

O altă marcă identitară a societății postmoderne, intim legată de consumism și de cultura plăcerii și a divertimentului, este ceea ce se numește „*revoluția mediatică*”. „Realitatea” în postmodernitate nu mai este o *exterioritate* unică și constrângătoare, ci este mai degrabă „rezultatul încrucișării, al «contaminării» multiplelor imagini, interpretări, reconstruiri pe care, în concurență între ele sau, oricum, fără nicio coordonare «centrală», le distribuie mijloacele de comunicare”⁴.

Postmodernitatea aduce cu sine „*migrația de la cuvânt la imagine*, de la discurs la personalitate sau, după cum preferă artizanii cuvântului, de la

¹ Pascal Bruckner, *Tentația inocenței*, București, Ed. Nemira, 1998, p. 75.

² Alain Finkielkraut, *Înfrângerea gândirii*, București, Ed. Humanitas, 1992, p.

³ Olivier Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992, p. 71.

⁴ Gianni Vattimo, *Societatea transparentă*, Constanța, Ed. Pontica, 1995, p. 11.

logocentrism la *iconocentrism*⁵. Trăim în era imaginilor, într-o *infosferă vizuală*, când „fiecare dintre noi își creează în minte un model al realității – un depozit de imagini”⁶.

Este celebru ca un aforism teoria lui Marshall McLuhan: „*The medium is the message*”. Trebuie, de aceea, să înțelegem că orice mediu de comunicare nu este un simplu canal prin care se scurge informația, ci el însuși *structurează semnificația mesajului* pe care-l transmite. Faptul că în lumea noastră informațiile vin predominant pe calea imaginilor dinamice (televiziune, internet) nu este un fapt neutru. Transmiterea prin *cuvânt* reclamă abstractizare, discursivitate, argumentație, în general, o structură raționalizantă. Dimpotrivă, imaginile sunt reprezentări concrete ale experienței, care au formă intuitivă și nu se conformează vreunei ordini rigori logice. R. Damerall le califică drept „regresive din punct de vedere cognitiv”. Rolul lor ar trebui să fie mai puțin gnoseologic și mai mult evocator, ilustrativ. „Nu trebuie să uităm că în trecut, incapacitatea de a transporta imediat o experiență a olega de altele a făcut necesară folosirea limbajului și, astfel, a obligat spiritul uman să *dezvolte concepte*. Pentru că, pentru a descrie lucruri, trebuie să derivezi generalul din specific; să selectezi, să compari, să *gândești*. Când comunicarea poate fi realizată fără tând cu degetul, atunci gura tace, mâna care scrie se oprește și mintea... «se scurtează»”⁷.

Principalul aspect care îngrijorează în ceea ce privește mesajul (tele)vizual este faptul că el are ca destinație principală *emoționalitatea*. Imaginile ne solicită afectele și mai puțin gândirea, ele având chiar un potențial de „adormirea a spiritelor”. Neil Postman a îndrăginit și inițialele una dintre cele mai cunoscute lucrări ale sale: „*Dispariția copilăriei. Cum schimbă televiziunea viaa copiilor noștri*”. Prestigiosul autor american susține că televiziunea „a înghițit”, practic, întreaga cultură. Dacă inventarea tiparului și dezvoltarea de masă a culturii literare au creat un anumit gen de habitus psihic, marcat de gândirea liniară, obiectivitate, raționalitate, coerență, odată cu apariția televiziunii informația este absorbită într-un mod fragmentar, ca o serie de evenimente fără legătură între ele, vidate de context, de implicații semnificative. De asemenea, Postman mai afirmă că televiziunea a devalorizat discursul public, ne-a slăbit capacitatea de a raționa și, în general, a subvertit multe dintre valorile noastre culturale și civice.

⁵ David Lyon, *Postmodernitatea*, București, Ed. DU Style, 1998, p. 40.

⁶ Alvin Toffler, *Al treilea val*, București, Ed. Politică, 1983, p. 214.

⁷ Arnheim Rudolf apud: Neil Postman, *The Disappearance of childhood – How TV is Changing Children's Lives*, W London, H. Allen & Co. PLC, 1985.

În pofida faptului că G. Vattimo respinge senin argumentul lui Th. Adorno din „Dialectica iluminismului“ că apariția televiziunii ar avea ca efect producerea unei „omologări generale a societății“, ca urmare a monopolizării de o putere totalitară, totuși realitatea pare să-și dea dreptate astăzi filosofului de la Frankfurt. Contraargumentul lui Vattimo se referea la explozia și multiplicarea de posturi de televiziune care ar genera o echivalentă explozie și multiplicare de *Weltanschauungen* (viziuni ale lumii). De fapt, *masificarea* există cu adevărat, iar *monopolul* este prezent, doar formele sunt disimulate. Multiplicitatea este o realitate exclusiv sub raport cantitativ și din punct de vedere al aspectelor de suprafață. La o analiză mai profundă, descoperim că *diferențele și opozițiile sunt insignifiante*, fiind toate de același ordin (minor) și situate pe un același strat. Și aceasta pentru că influențele, oricât de variate, sunt toate de același tip și poartă aceeași „marcă“ de fond a consumismului. Logica inflexibilă a acestuia deține monopolul general: „Consumatorul nu are de hotărât decât între produse deja existente, opțiuni deja formulate de alții și pe care el se mulțumește, cel mult, să le combine și să le încrucișeze. Abundență, pentru ce anume? întreba David Riesman. Pentru a alunga neliniștea, pentru a te personaliza cu puțin cheltuielii, *supunându-te unor standarde produse în serie* și care îmbracă, amuzant, hărnicesc milioane de alți oameni, pe lângă noi”⁸.

Reacția *conformistă* a omului – și, în particular a tânărului de astăzi – este motivată de firească nevoie de a ieși din „insecuritatea ontologică“ (Drewermann), de a nu rămâne pradă angoaselor și *vidului de repere* creat de postmodernism prin „deconstruirea“ valorilor tradiționale. Și atunci, individul, confruntat cu perspectiva terorizantă a izolării – alege... singura alternativă pe care postmodernitatea i-o pune înaintea: *imersiunea în gregaritate*.

Mijloacele prin care postmodernitatea manipulează spre conformism, spre „normalizare“ sunt binecunoscute: *abundența de imagini* are funcția de a slăbi judecata critică și de a impune o reactivitate emoțională și instinctuală; totul nu este livrat ca *spectacol*; orice informație importantă, orice deviație comportamentală și orice fapt banal sunt transformate în „entertainment“; mass-media postmodernă refuză discursul logic, optând pentru o retorică a sugestiei ce suprasaturează percepția omului, îi îngreuează decodificarea semantică și îi pune în mișcare pasiunile; prin toate acestea individul este înut într-o stare de pasivitate, încurajându-i-se dependența de sursa de influență și anihilându-i-se resorturile implicării responsabile.

⁸ Pascal Bruckner, op.cit., p. 69.

Unde este atunci *libertatea* atât de clamat și de cutat de postmoderni ti, care au mers până acolo încât să vrea să distrugă – în numele ei – orice tradiție, orice reper stabil și durabil, orice certitudine? Iată-o sacrificat pe altarul modelelor, divertismentului și consumului: „Conglomerat dezinvolt de necesități și pasageri aleatorii, individul postmodern a uitat că libertatea este altceva decât posibilitatea de a-și schimba lanțul, iar cultura însuși mai mult decât o dorință îndeplinită; de acum înainte *Big Brother* servește drept alibi și justificare pentru dispariția culturii în Occident. Obsesia lui 1984 face din noi niște *Pangloss ai societății de consum*; printr-o trundere violentă a puterii în viața particulară [în regimurile dictatoriale] justifică, prin contrast, agresiunea surâzătoare a muzicii de ambianță și a publicității...”⁹.

3. Clivajul dintre educația colară și cultura tinerilor – un efect al spiritului postmodern, al agentului său principal: mass-media

Din cele analizate până acum – și care reprezintă numai o parte dintre fațetele nenumărate ale acestei probleme – vedem că există o incompatibilitate indeneșgabilă între spiritul postmodern și spiritul educației colare. Același Olivier Reboul este cel care ne-a sugerat termenii „exponențiali” în care se poate sintetiza acest conflict, și anume: *infantilul* contra *maturului*. Dacă școala își propune să formeze personalități mature, autonome, cugetătoare, critice și capabile să opereze cu criteriile mature de discernere a faptelor realității, climatul difuz al societății contemporane realizează mai curând un „dresaj”, dat fiind că autonomia celor supuși influenței este abolită subtil, prin promovarea și alimentarea resurselor iraționale și adesea inconștiente ale persoanei. Mai mult, se spune că „postmodernismul pledează pentru copilăria omului”, socotind copilul „un postmodern fără conștiința propriei sale postmodernități”¹⁰. Copilul și tânărul sunt idoli, emblemele și modelele unei societăți a cărei logică este „înaintea de toate o logică infantilă care, pe lângă vitalismul pe care-l imprimă lucrurilor, se manifestă sub patru forme: urgența plăcerii, obișnuința cu datul, visul de atotputernicie, setea de distracție”¹¹. Dacă până nu demult asemenea trăsături de personalitate erau subînțelese ca repudiabile, astăzi trimesc acut „pericolul... de a lua drept model ceea ce ar trebui să rămână excepție, de a face din distracție adevărata viață, din interschimbabil, din efemer și spectaculos niște valori absolute”¹². Măine însuși deja aceste „valori” vor deveni subînțelese ca dezirabile.

⁹ Alain Finkielkraut, Op. cit., p. 103.

¹⁰ Gheorghe Crăciun, Copilul pe lângă eșul postmodernilor, în: *Interval*, nr. 8/1999.

¹¹ Pascal Bruckner, op.cit., p. 55.

¹² Idem, p. 76.

Mass-media este principalul agent care, la nivel informal, creează „cultura” noii generații. Subculturile marginale produc o violentă răscurtare a ierarhiilor, iar sistemele de valori apropiate de tineri devin „cultura dominantă”. *Mass-media* beneficiază astăzi de un prestigiu și de un impact net superioare colii, riscând să submineze și să ducă în derizoriu rațiunea propriu-zisă *educativă* a acesteia și să o limiteze exclusiv la funcția de instruire. Pe nesimțite, tacit, *coala* este tot mai mult eliminată din jocul influențelor formatoare și este redusă la un monolog „autist”, patetic și solemn, dar fără niciun impact real. „Activitatea mentală a societății se elaborează pretutindeni, «într-o zonă neutră, de eclecticism individual», nu însăși între cele patru ziduri ale instituției colare. *Coala este ultima excepție de la autoservirea generalizată*”¹³.

Clivajul între *coală* și beneficiarii ei este exprimat de Constantin Cuco prin menționarea unor polarități ilustrative: *scriere* versus *oralitate*; *elit* versus *masă*; *Cultură* versus *loisir*¹⁴. *Cultura* axată pe carte, de tip „Galaxia Gutenberg”, care aducea cu sine formarea *judexilor* și permitea spiritului să fie liber, să ia distanță în raport cu mesajul, face loc acum culturii orale și vizuale, ale căror mesaje se pretează mai ușor la propagandă și manipulare. Discursivitatea textului scris invită la descoperire minuoasă, pretinde efort și răbdare, o anumită asceză. Mesajele „noii culturi” se caracterizează printr-o *cvasi-simultaneitate*, se oferă pe loc și nu solicită mecanisme „complicate” ale gândirii: „Trăim într-o lume post-literară, electronică, vizuală. Se poate observa la tineri o abandonare a livrescului în favoarea ludicului electronic sau a artei video. Se accentuează comunicarea nonverbală, gestuală, vestimentară, muzicală”¹⁵. Paul Yonnet rezumă astfel sistemul de comunicare al tinerilor: „foarte autonom și în mare măsură subteran, vehiculat de cultura rock, pentru care feeling-ul are prioritate asupra cuvântului, senzația asupra abstracțiilor limbajului, climatul asupra semnificațiilor brute și abordabilă rațional (...) Ghitarele sunt mai expresive decât cuvintele care au îmbătrânit și de care trebuie să te ferești...”¹⁶. *Ludicitatea* și frivolitatea iau locul *lucidității* și gravității responsabile, distracția este preferată studiului și, peste tot, sunetele și lumini înlocuiesc cuvintele.

În general, se refuză ceea ce este mediat, îndepărtat și, implicit, mai solicitant, așa cum este lectura și tot ceea ce vine de la *Cultură* în sensul vechi, umanist,

¹³ Idem, p. 104.

¹⁴ Constantin Cuco, *Pedagogie și axiologie*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1995, p.29.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Apud: Alain Finkielkraut, *Op. cit.*, pp. 106-107.

din cauza unui spirit ancorat exclusiv în *hic et nunc*, în „temporalitatea glisant”¹⁷. *Actualismul* noii generații (pentru a folosi un concept al lui N. Berdiaev) se exprimă printr-o nerbdare continuă, o căutare de noi excitații, prin *fuga de idei* și printr-o incapacitate cronică de a mai înlege și de a practica *a teptarea, reînerea, efortul*. Cultura colii impune toate acestea din urmă, impune *concentrare severă*, în plus, capacitatea de *abstractizare*. Ea caută să-l determine pe tânăr să se ridice deasupra concretului și imediatului și poate medita și *sub specia aeternitatis*. Dimpotrivă, postmodernitatea este „o lume în care nu mai există transcendență sau profunzime, ci doar suprafața a continuă a derulării actelor, acțiunilor și imaginilor”¹⁸.

În toată această „înfruntare” Paul Yonnet vede mai mult decât un conflict al generațiilor și vorbește despre „un conflict al diferitelor emisfere ale creierului” (recunoașterea nonverbală opus celei verbale)¹⁹, ceea ce se traduce printr-o „fractură” între o cultură bazată pe înțâietatea *gândirii* și una în care *afectele* de înaltă suprafață. Repudiind, pe bună dreptate, *raționalismul* și *verbalismul* colii tradiționale, postmodernitatea „aruncă și copilul odată cu apa din copăie”, adică se debarasează și de rațiune și de rezonabil. Victoria postmodernității înseamnă, de fapt, o victorie a infantilismului, a barbariei și a tribalismului și o corelativă „înfrângere a gândirii”²⁰.

Că televiziunea, agent reprezentativ al „spațiului informal” postmodern, a devenit tot mai acaparatoare au dovedit-o și cercetări riguroase, precum cea efectuată în anii '70 de Chr. Jencks²¹, care a reliefat diminuarea influenței colii, atât ca intensitate, cât și ca durată, în favoarea mediilor informale. Pascal Bruckner remarcă și el cum „televiziunea pretinde ... să fac inutilă coala” și cum „epoca noastră nu mai pune la loc de cinste studiul și instruirea. Idolii și sunt alții și ei se numesc strălucire ieftină, afacerism, fandoșeală. În această privință, cel mai popular dintre *mass-media*, televiziunea, reușește pe anumite canale să împingă la extrem limitele nuliții, așa încât trebuie să taci, copleșit sau fascinat”²². Una peste alta, este o certitudine că a preda în coală devine o profesie tot mai problematică, iar televiziunea... are și ea partea ei substanțială de contribuție pentru acest fapt.

Ceea ce *studiile etnometodologice* contemporane privind clasa de elevi și interacțiunile dintre acestea au pus în evidență reprezintă, în mare parte, o

¹⁷ Constantin Cuco, op.cit., p.27.

¹⁸ Gheorghe Crăciun, art. cit.

¹⁹ Apud Alain Finkielkraut, Op. cit., p. 110.

²⁰ Cf. Alain Finkielkraut, op. cit.

²¹ George V. Iordanu, Educația la frontiera dintre milenii, București, Ed. Politică, 1988.

²² Pascal Bruckner, op.cit., pp. 75, 78.

reflectare a acestei *schisme* între „cultura colii” și „cultura vie ii”. În sociologia educației a avut loc o adevărată „revoluție” epistemologică prin accentul pus pe așezarea numitelor „*micro-sociologii*” sau „*sociologii interpretative*”, bazate pe principiul individualismului metodologic. Tendința actuală este de a reconsidera individul, în general, și elevul, în particular, drept un subiect și nu doar un obiect al propriei sale socializări. Vorbim despre o „*întoarcere la actor*” și privim elevul ca pe un factor activ și reactiv care construiește și reconstruiește continuu, prin interacțiunile sale, „realitatea” colară și „ordinea” socială.

Prin mecanisme specifice de „*socializare invizibilă între egali*”²³ **elevii își construiesc propria cultură**, ca „univers de valori, norme, sensuri și semnificații, explicite sau implicite, care se constituie esențialmente la nivelul interacțiunilor dintre elevi”²⁴. Instituția colară apare, astfel, mai puțin ca un spațiu de desfășurare a schimbărilor interacționale între elevi²⁵. Se constituie o „*logică socială*” a clasei de elevi, care conține o componentă implicită și relativ greu detectabilă, pe care cercetătorii o numesc „*organizarea tacită a clasei*” (Coulon)²⁶.

Originea profundă a fracturii care se creează între *cultura colii* (cultura principală umanistă) și *cultura elevilor* nu se găsește, însă, așa cum ar părea la prima vedere, în „autonomia” elevilor-actori, care ar fi investiți în mod misterios cu forța de a construi singuri o cultură proprie. Perspectiva etnosociologică, postulând interacțiunile dintre elevi drept unică sursă, nu explică proveniența *coninutului valoric* al acestor interacțiuni. Interacțiunile nu dispun de un conținut *autogen*. O astfel de concepție comite aceeași *eroare a „adultizării”* copiilor supuși educației, simultan cu *eroarea ignorării spațiului extra colară* ca factor socializant și structurant.

Realitatea este că „într-o măsură importantă, în cultura elevilor putem identifica valori specifice culturii familiale sau celei a grupurilor de apartenență de tip formal sau informal din care fac parte elevii”²⁷. Elevii nu dispun de un sistem valoric immanent, pre-format, pentru că un astfel de sistem nu poate fi dat genetic, ci este construit eminentemente *social*. Iar „izvorul” principal care

²³ Vasquez, 1992, apud: René Sirota, *Meseria de elev*, în: Lumina a Stan, *Educație și valori*, Iași, Ed. Spiru Haret, 1997.

²⁴ Emil Păun, *Școala - abordare sociopedagogică*, Iași, Ed. Polirom, 1999, p. 103.

²⁵ Marie Duru-Bellat, & Agnes Henriot van Zanten, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1992, p. 186.

²⁶ Emil Păun, *Op. cit.*, p. 104.

²⁷ Emil Păun, *Op. cit.*, p. 103.

alimentează axiologic cultura elevilor în epoca noastră nu este altul decât *cultura societății postmoderne*, ale cărei valori, norme și artefacte sunt inculcate difuz, prin toate canalele de influență socială de tip informal. Acest culturor, așa cum am demonstrat deja, prezintă un conținut axiologic *opus* culturii umaniste de la care se revendică educația publică și care, prin urmare, a sa putere de atracție, o subminează pe aceasta din urmă. Problema este că „beneficiarii” colii care cresc în acest climat sunt deja formați de el într-un spirit implicit subversiv la adresa educației formale. Acest climat creează valorile pe care se sprijină „interacțiunile” lor, acest climat „formează” un habitus incompatibil cu cel pe care urmărește să-l modeleze școala.

În concluzie, școala este obligată să facă față astăzi unei imense *provocări*, a cărei miză este nu doar supraviețuirea ei ca atare, ci poate chiar destinul omului. Definiția *crizei* este simplă: **școala subzistă într-o lume care nu mai este a ei**; „neînțelegerea care separă această instituție de utilizatorii ei și este în creștere”; **școala este modern, elevii sunt postmoderni**; ea are ca scop formarea spiritelor, ei opun colii atenția discontinuă a tânărului telespectator; ea tinde, după Condorcet, la tergerea limitei între stratul neinstruit și cel luminat al genului uman; ei reinterpretează această intenție emancipatoare drept program arhaic de constrângere și, respingând autoritatea, confundă disciplina cu transmiterea cunoștințelor, pe cel care instruește cu cel care domină²⁸.

În aceste condiții avem a răspunde la întrebarea dacă educația formală mai are în societatea de azi și de mâine vreun șans în fața spațiului informal și, dacă da, care ar fi aceea. Întrebarea nu are deocamdată un răspuns, dar credem că, pentru ca acesta să poată veni, trebuie să existe mai întâi o priză de conștientizare pe măsura gravității problemei ridicate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Albu, G. *Introducere într-o pedagogie a libertății*. Iași: Editura Polirom, 1998.
- Bruckner, P. *Melancolia democrației – cum să trăiești fără dușmani?* București: Editura Antet, 1996.
- Bruckner, P. *Tentația inocenței*. București: Editura Nemira, 1998.
- Bunescu, G., Negreanu, E. (coord.) *Educația informală și mass-media*. București: Institutul de Științe ale Educației, 2005.
- Crăciun, G. Copilul pe lângă eșecul postmodernilor. În: *Interval*, nr. 8 (16)/1999.
- Cucoș, C. *Pedagogie și axiologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.

²⁸ Alain Finkielkraut, Op. cit., pp. 104-105.

- Dobrescu, P., Bârg oanu, A. *Mass-media i societatea*. Bucure ti: Editura comunicare.ro, 2003.
- Duru-Bellat, M. & Henriot van Zanten, A. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1992.
- Finkelkraut, A. *Înfrângerea gândirii*. Bucure ti: Editura Humanitas, 1992.
- Gheorghe, V. *Efectele televiziunii asupra min ii umane i despre cre terea copiilor în lumea de azi*. Bucure ti: Editura Evanghelismos, 2005.
- Gheorghe, V. *Revr jirea lumii sau de ce nu mai vrem s ne desprindem de televizor*. Bucure ti: Editura Prodromos, 2006.
- Lyon, D. *Postmodernitatea*. Bucure ti: Editura DU Style, 1998.
- P un, E. *Coala - abordare sociopedagogic* . Ia i: Editura Polirom, 1999.
- Postman, N. *The Disappearance of Childhood – How TV is Changing Children's Lives*. London: W.H. Allen & Co. PLC, 1985.
- Radu, N. *Adolescen a – schi de psihologie istoric* . Bucure ti: Editura Funda ia România de Mâine, 1995.
- Reboul, O. *Les valeurs de l'éducation*. Paris: PUF, 1992.
- Savater, F. *Curajul de a educa*. Chi in u: Editura Arc, 1997.
- Sevillia, J. *Terorismul intelectual din 1945 pân în prezent*. Bucure ti: Editura Humanitas, 2007.
- Sirota, R. Meseria de elev. In: L. Stan, *Educa ie i valori*. Ia i: Editura Spiru Haret, 1997.
- Toffler, A. *Al treilea val*. Bucure ti: Editura Politic , 1983.
- Ulrich, C. *Postmodernism i educa ie*. Tez de doctorat, Universitatea Bucure ti, 1999.
- Vattimo, G. *Sfâr itul modernit ii*. Constan a: Editura Pontica, 1993.
- Vattimo, G. *Societatea transparent* . Constan a: Editura Pontica, 1995.
- V ideanu, G. *Educa ia la frontiera dintre milenii*. Bucure ti: Editura Politic , 1988.
-

TRANSDISCIPLINARITATEA – UN MODEL INTEGRAT DE ABORDARE A INSTRUIRII

Prof. dr. **Octavian Mândru** *
Marilena Mândru **

Rezumat

Articolul de față se axează pe identificarea unor posibilități de realizare a elementelor esențiale presupuse de o învățare transversală, transdisciplinară, prin intermediul disciplinelor clasice. Transdisciplinaritatea în știință constituie un model de reunificare a preocupărilor științifice îndeosebi prin dimensiunea lor metodologică. Pentru învățământ, acest lucru este posibil în mod prioritar prin reunificarea tipurilor predominante de activități de învățare (idei de acțiune) care sunt, în sens larg, similare pentru toate domeniile educaționale. Pornind de la modelul imaginat de D'Hainaut, a fost elaborat un model nou, cu 30 de activități de învățare, predominant transversale. Numărul acestora ar putea să fie mai mare, iar fiecare activitate predominantă poate cuprinde componente interioare identificabile. În raport cu domeniile de studii, este sugerată legătura dintre fiecare activitate de învățare și oportunitățile proprii disciplinei. Un model ideal de transdisciplinaritate ar trebui să organizeze activitatea de învățare pe aceste categorii transversale, conținutul fiind selectat în raport cu acestea. Pe termen scurt, un astfel de model este greu de aplicat. În acest sens, soluția o reprezintă dezvoltarea activităților de învățare transversală prin intermediul disciplinelor actuale. Un model pentru o disciplinaritate a pus în evidență varietatea deosebită a posibilităților de aplicare, în contextul actual.

Cuvinte-cheie: transdisciplinaritate, D'Hainaut, activități de învățare, învățare transversală, model integrat.

Abstract

This article focuses on identifying possibilities to achieve the essential elements entailed by transversal, transdisciplinary learning, through traditional subjects. Transdisciplinarity in science is a model for reuniting scientific

* CS., Universitatea de Vest „Vasile Goldi” din Arad, Centrul de Didactic și Educație Permanentă, România
octavianmandrut@yahoo.com

** CS., Universitatea de Vest „Vasile Goldi” din Arad, Centrul de Didactic și Educație Permanentă, România
mmandrut@yahoo.com

concerns, especially through their methodological dimension. In the case of education, this is possible mainly by reuniting the predominant types of learning (and action) activities, which are broadly similar for all educational domains. Building on the model designed by D'Hainaut, a new model was elaborated, with 30 predominantly transversal learning activities. Their number could be greater, and each predominant activity comprises identifiable internal components. In relation to fields of study, it suggests a link between each learning activity and the specific opportunities of the subject. An ideal model of transdisciplinarity should organize the learning activity according to these transversal categories, content being selected in relation with them. On the short term, such a model is difficult to apply. In this sense, the solution is to develop transversal learning activities through current school subjects. A model for a school subject emphasizes the outstanding variety of application possibilities, in the current context.

Key words: Transdisciplinarity, D'Hainaut, learning activities, transversal learning, integrated model.

Textul de față reprezintă o sinteză a unor preocupări anterioare și nu are un caracter conjunctural. Ele se bazează pe o serie de idei, constatări și opinii exprimate într-o formă asemănătoare într-un capitol al unei recente lucrări referitoare la elementele inovative actuale din curriculum și didactică (Mândru, O. coord., 2013).

1. Elemente teoretice

Transdisciplinaritatea este un concept aplicabil atât cercetării științifice, cât și procesului educațional (în sens larg). Ea reprezintă o dimensiune generală a procesului de cunoaștere, cuprinzând atât demersul științific, cât și învățarea. În prezent există mai multe abordări și poziții metodologice referitoare la acest concept.

Necesitatea unei abordări transdisciplinare a învățării colare rezultă din compararea învățării „naturale”, globale (și, într-o oarecare măsură, ideale) cu învățarea actuală, segmentată pe discipline, situații de învățare, medii educaționale, vârste. Trebuie să observăm că *învățarea în sine este un proces general uman*, care se desfășoară cu aproape toate caracteristicile sale comune la majoritatea indivizilor, iar universul supus atenției de cunoaștere și investigare este unitar. Astfel, în mod natural, *realitatea obiectivă este unitară, iar procesul de înțelegere și cunoaștere a acesteia, de asemenea unitar.*

Sub raport educațional, această unitate se preface într-o anumită formă în învățământul preprimar și, parțial, în învățământul primar. Existența unui

educator individualizat (și nu a mai multor profesori, în paralel), facilitează învățarea integrată. Metodele de lucru, tipurile de activități de cunoaștere învățarea au, fiecare în parte, o coerență și o omogenitate rezultate din personalitatea cadrului didactic.

În perioada de început a cunoașterii raționale există o singură realitate investigată și un demers unic. În acel moment, realitatea se rezuma la ceea ce este vizibil direct, iar procesul de cunoaștere era predominant observabil. Se poate exemplifica prin orice gânditor semnificativ din Antichitate, dar exemplul lui Aristotel este, într-un fel, mai substanțial. Aristotel avea în fața sa o realitate unică, vizibilă sub aspecte diferite, care era formată din obiecte, corpuri, plante, animale, aer, lumină, soare, relief, ape, vreme etc. Nivelul de cunoaștere anterior momentului său nu depășea perceperea și aprecierea observabilă și era limitat la un experiențial predominant individual. Procesul de cunoaștere practicat de Aristotel era, de asemenea, unitar, fiind format din activități diferite, mai mult sau mai puțin dirijate (observare, analiză, notare, exprimare și chiar experimentare). Adâncind cunoașterea, Aristotel a „inventat” științele și domeniile aprofundate din această realitate: lumea vie, corpul omenesc, psihicul uman, fizica corpurilor, acustica, meteorologia, precum și metafizica, psihicul uman (*de anima*, „despre suflet”) și gândirea metateoretică. În perioada experiențială proprie, Aristotel nu și-a dezvoltat foarte mult sistemul de investigație prin metode instrumentale aprofundate, ci a rămas la un nivel observabil, continuat prin construcții inferențiale logice.

Evoluția postaristoteliană științelor a diversificat foarte mult cunoașterea, ajungându-se în prezent la un număr foarte mare de domenii de preocupări, științe, discipline și probleme. De asemenea, instrumentarul de cunoaștere a depășit foarte mult simplele repere observabile, ajungându-se la aprofundări foarte greu de imaginat în multiple domenii (medicină, fizică, chimie, biologie etc.).

Însuși modul de producere al cunoașterii este perceput într-o formă mai nuanțată, ca rezultat al opțiunii de funcționare a creierului, care a adoptat în cursul evoluției sale soluția „construirii complexității computaționale” pentru cunoaștere (Linden, 2012, pag. 173).

În prezent, realitatea este compusă din mai multe fragmente (științe, discipline, domenii) și este investigată printr-un ansamblu de metode și instrumente de cercetare.

Există abordări teoretice referitoare la transdisciplinaritate, mai vechi sau mai recente, mai mult sau mai puţin apropiate între ele.

Un specialist în creativitate şi invenţie, I. Moraru (1992), arată că „unidisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea şi transdisciplinaritatea constituie trepte ascendente în trecerea de la diversitate spre unitate, de la juxtapunere spre integrare şi de la singular către universal” (Moraru, 1992, pag. 12), iar „prin transdisciplinaritate se realizează trecerea: a) de la integrarea relativ nediferenţiată, realizată pe orizontală, la o *integrare selectivă, orientată transversal*; b) de la particular, la general; c) de la concepte locale, la paradigme larg unificatoare” (idem, pag. 13). De asemenea, autorul este de părere că „istoria tiinţei pare să confirme concluzia conform căreia conceptul de transdisciplinaritate este de acelaşi rang cu conceptul de filozofia tiinţei” (idem, pag. 14), iar „filozofia a practicat dintotdeauna „transdisciplinaritatea” (ibid., pag. 15).

De asemenea, într-un sens similar, T. B. Bottomore arată că transdisciplinaritatea „presupune contactul şi cooperarea a diferite discipline, care au loc mai ales datorită faptului că aceste discipline au sfârşit prin a adopta un acelaşi ansamblu de concepte fundamentale”, adică „aceleaşi paradigme” (Bottomore, 1986, pag. 29).

După Paul, P. (2005), transdisciplinaritatea este „un proces epistemologic şi metodologic de rezolvare a datelor complexe şi contradictorii (ale realităţii), situând legăturile în interiorul unui sistem global şi ierarhizat, dar fără limite imuabile între discipline, cu scopul de a identifica soluţii practice” (în Paul; Pineau, 2005, pag. 5).

O viziune originală asupra transdisciplinarităţii este conturată de B. Nicolescu (2009) în cunoscuta carte referitoare la acest temă prin *Carta transdisciplinarităţii* (redactată în 1994 împreună cu Lima de Freitas şi Edgar Morin). Conform lui Nicolescu, „transdisciplinaritatea se referă la ceea ce se află în acelaşi timp şi între discipline şi în unul din diverselor discipline şi dincolo de orice disciplină. Finalitatea sa este în alegerea lumii prezente, unul din imperatiivele sale fiind unitatea cunoaşterii” (Nicolescu, 2009, pag. 53). Autorul arată că pot exista „diferite grade de transdisciplinaritate” şi că nu există o disciplină favorizată în detrimentul alteia, din punctul de vedere al transdisciplinarităţii (idem, pag. 145). Transpunerea educaţională a transdisciplinarităţii este realizată într-o formă foarte generală, care lasă posibilitatea mai multor interpretări şi direcţii (idem, pag. 153).

În planul cercetării științifice, transdisciplinaritatea reprezintă desfășurarea unor cercetări „care implică o colaborare sinergică între două sau mai multe discipline cu un înalt nivel de integrare a seturilor de cunoaștere disciplinară” și „prioritizează problema peste preocupările specifice disciplinare, teorii sau metode” (Leavy, 2002).

În plan educațional, există un număr de domenii monodisciplinare, fiecare cu un câmp metodologic (de cercetare și de predare) bine individualizat. În același timp însă, atât realitatea educațională, cât și cea științifică sunt unitare, iar procesul de cunoaștere este de asemenea unitar (indiferent de prelungirea instrumentală a metodologiilor).

Pe măsură avansării în colaborare, apar mai mulți actori care organizează procesul de instruire, realitatea este fragmentată în discipline colare individualizate, iar procesul de învățare ia forme diferite atât din perspectiva disciplinelor respective, cât și a stilului educațional imprimat de fiecare profesor. Aceasta stimulează construirea unei imagini „caleidoscopice” a realității, atât ca obiect, cât și ca demers al cunoașterii. În acest context, este necesar și util ca unitatea învățării și unitatea obiectului supus învățării (realitatea înconjurătoare) să își recapete, fiecare, dimensiunea integratoare inițială.

Transdisciplinaritatea (după Nicolescu, 2008, ed.) „merge la rădăcina cunoașterii și chestionează modul nostru de a gândi, de a construi și de a organiza cunoștințele”; ea reprezintă „fundamentul pentru un nou și necesar demers interogativ” și se desfășoară „dincolo de dualismul perechilor opuse (subiect – obiect, materie – conștiință, simplu – complex, diversitate – unitate, reductivist – holistic)”.

Există o anumită similitudine între rolul elementelor metodologice (în științe) și activitățile de învățare (în procesul de învățământ), precum și între domeniile științifice și cele educaționale.

Margaret Somerville și D. J. Rapport (2002) sugerează ca teme cu un pronunțat caracter transdisciplinar *dezvoltarea durabil*, *mediul înconjurător (environment)* și *natura, în ansamblul ei*.

Transdisciplinaritatea reprezintă, printre altele, „un nou demers în cercetare și rezolvare de probleme”, pentru a „coopera în sensul de găsi un răspuns la provocările complexe ale societății” (Thomson, Julie, 2000).

Paradigma transdisciplinară a fost concretizată la noi într-un mod constructivist în domeniul teoretic foarte generos al educației pentru mediul înconjurător (M. Mândru, 2012) și, anterior (îndeosebi sub aspectul integrării conținuturilor), sub forma unui curriculum preuniversitar interdisciplinar centrat pe „Civilitate și cultură” (O. Mândru, M. Mândru, 1994).

Din perspectiva transdisciplinarității educaționale, există următoarele tipuri de opțiuni:

- compatibilizarea elementelor esențiale vectorizate de științe cu cele practicate în sistemul educațional; este cunoscută rapiditatea modificărilor în științe, în raport cu relativa stabilitate din învățământ;
- compatibilizarea între elementele metodologice ale activităților de investigație și procesele de învățare; se poate observa dinamica metodologiei și o anumită stabilitate a metodelor și a tipurilor predominante de învățare.

Transdisciplinaritatea reprezintă astfel încercarea de a reda unitatea lumii înconjurătoare prin obiect și prin procesul de cunoaștere.

Transdisciplinaritatea ar trebui să reflecte, în același timp, posibilitatea (și tendința) de unificare a științelor (în datele lor esențiale), precum și a metodologiilor de cunoaștere a realității. Această unificare nu se referă la suprapunerea conținuturilor (ceea ce înseamnă multidisciplinaritate) și nici la aprofundarea domeniilor de intersecție (ceea ce înseamnă interdisciplinaritate). Ea reprezintă o „unificare” *îndeosebi sub raport metodologic*.

După L. Ciolan (2008, pg. 36 - 37), transdisciplinaritatea înseamnă „integrarea competențelor într-un cadru flexibil de acțiune, stabilită ca urmare a consensului asupra unor practici cognitive și sociale. Aceste scheme – cadru și practici nu se transformă în canoane academice, ci își manifestă validitatea doar în legătură cu contextele aplicării. Astfel, soluția unei probleme va trece dincolo de cadrele formale ale oricărei discipline și va fi eminent transdisciplinar”.

Am menționat această opinie, deoarece ea exprimă foarte intuitiv esența transdisciplinarității educaționale.

2. Abordarea transdisciplinarității educaționale

Sursele teoretice ale transdisciplinarității ca dimensiune actuală a educației se regăsesc, printre altele, în:

- opiniile exprimate în mai multe ocazii de *principalul promotor inițial al transdisciplinarității* (D'Hainaut), a căror actualitate este evidentă;
- *competențele-cheie*, care au accepțiuni predominant transversale (ceea ce conferă consistență transdisciplinară acestor competențe);
- *elementele definitorii principale ale sistemului atitudinal - valoric*;
- posibilitățile oferite de construire a unor *situații de învățare*, care să aibă un pronunțat *caracter transversal*.
- *elementele filosofice actuale* și *îndeosebi dimensiunea epistemologică* a acțiunii de investigare a realității obiective (dezvoltată de Godfrey – Smith, 2012);
- *tipurile de natură* și înțelesurile, în general, prin ansamblul abordării metodologice a realității;
- *sistemul constructivist* de instruire și de autoformare referitor la procesul de cunoaștere.

Elementele de transdisciplinaritate se pot aplica la mai multe niveluri în domeniul educațional, cum ar fi:

- curriculum formal disciplinar (pentru fiecare disciplină semnificativ);
- învățarea nonformală și informală;
- domeniile, grupele de discipline, câmpurile și discipline individualizate;
- programe de studii (pentru formarea inițială și continuă);
- pregătirea individuală (ca parte a formării permanente);
- curriculum intenționat.

Totodată, există o corelație multiplă între următoarele elemente, luate câte două:

- a) corelația dintre elementele de natură disciplinară și supradisciplinară și tipurile în general și modul de reflectare a acestora în structuri (și conținuturi) de învățare, în cadrul sistemului educațional;
- b) corelația dintre disciplinele științifice și propriile metodologii de investigație;
- c) corelația dintre disciplinele de învățământ și activitățile de învățare promovate cu ajutorul lor (consemnate în documentele curriculare și realizate prin instruire);
- d) corelația dintre elementele metodologice presupuse de activitățile de cercetare, pe de o parte, și activitățile de învățare (presupuse de procesul de instruire), pe de altă parte;
- e) raportul dintre tipurile și reflectarea lor în disciplinele colare.

2.1. Bazele conceptuale ale transdisciplinarității la D'Hainaut

Considerăm că bazele conceptuale ale demersului de tip transdisciplinar se regăsesc în lucrările lui D'Hainaut apărute în perioada 1977 – 1980 și traduse la noi în timp real (1981). Autorul, după teoretizări succesive referitoare la posibilitățile realizării unui învățământ supradisciplinar, prezintă *principalele demersuri intelectuale care permit o integrare calitativă a învățărilor*, pe domenii relativ individualizate, la care se pot asocia conținuturi cu origini disciplinare.

Prezentăm aceste domenii, într-o formă sintetică și enumerativă, așa cum au fost menționate inițial (după D'Hainaut, 1981, pg. 367 – 382), deoarece sunt deosebit de interesante și actuale, reprezentând, în opinia noastră, baza instruirii transdisciplinare. Aceste domenii sunt:

- **a dobândi și a trata informațiile**; această activitate presupune, printre altele, identificarea surselor veridice de informații, căutarea unor surse alternative, analiza datelor, selecția și sintetizarea acestora, gruparea datelor și a informațiilor;
- **a identifica relații în mediul înconjurător** reprezintă o activitate de explorare, prin care pot fi identificate relații observabile, de o evidență care nu poate fi pusă la îndoială;
- **a comunica** (prin receptarea și emiterea mesajelor), la diferite niveluri și în diferite forme (forme nestructurate, forme scurte, structuri complexe);
- **a traduce dintr-un cod în altul**; aceasta cuprinde explorarea mesajului, transcrierea în alt cod, reconstruirea unei structuri coerente în noul cod de transmitere;
- **a se adapta**, domeniu care presupune relaționarea între raporturile individuale și ale colectivității, sub raportul comportamentelor cognitive și socio-afective;
- **a utilizeze modele** este un demers foarte general, care presupune activități intelectuale simple, dar și demersuri complexe; autorul arată că folosirea modelelor presupune alegerea modelului adecvat, aplicarea materialului ales la situația particulară, evaluarea rezultatului, identificarea limitelor modelului și a valorii soluțiilor;
- **a rezolve probleme** este o activitate foarte generală, care presupune: identificarea problemei, identificarea datelor, formularea problemei (inclusiv exprimarea naturii rezultatelor), controlul, stabilirea unui plan, utilizarea strategiei, controlul rezultatului;
- **a inventa, a imagina sau a crea** presupune elemente de inovativitate;
- **a judeca sau a evalua** presupune un demers atât cognitiv, cât și afectiv, referitor la rezultatele obținute în urma unui proces de cunoaștere;
- **a alege**, domeniu apropiat de evaluare sau de apreciere, presupune

identificarea (alegerea) unui element, a unui model sau a unui rezultat, care va reprezenta o soluție capabilă să satisfacă anumite exigențe formulate;

- **a abstrage** presupune posibilitatea construirii unei generalizări pornind de la date experiențiale;
- **a explica** reprezintă un demers mai complex, care presupune și furnizarea unui model explicativ și descriptiv, la nivelul relațiilor observate;
- **a demonstra** sugerează o explicație cu pași succesivi, care pornește de la date experiențiale și se finalizează cu o generalizare;
- **a prevedea, a presupune, a deduce** constituie o familie de câmpuri de învățare ce presupune identificarea unui sens evolutiv rezultat din aplicarea unei legi sau a unui model într-o situație nouă;
- **a învăța** constituie un proces fundamental, detaliabil în mai multe componente cognitive, psihomotorii și atitudinale;
- **a acționa** reprezintă un nivel care excede propria învățare, spre o zonă acțională, presupunând transferul experienței intelectuale într-un demers de inserție în realitate; autorul descrie modelele acțiunii raționale (D'Hainaut, 1981, pag. 378), utilizabile și în prezent;
- **a decide** constituie, de asemenea, un proces complex, care însoțește acțiunea propriu-zisă și are, de asemenea, mai multe componente și niveluri interioare;
- **a concepe un plan de acțiune** reprezintă demersul anticipativ de imaginare a unei activități de cunoaștere, dar și de învățare, cu mai multe componente și etape de parcurs;
- **a transforma** reprezintă un caz special al acțiunii raționale orientate spre o finalitate;
- **a organiza** presupune o activitate de management a unui plan sau a unei strategii, care are ca scop optimizarea funcționării unui sistem.

Am redat în detaliu aceste domenii, deoarece ele pot reprezenta un referențial inițial suficient de generos pentru abordarea instruirii centrate pe demersuri transdisciplinare.

Aceste demersuri intelectuale au o înaltă generalitate și reprezintă totodată bazele educației permanente, fiind recunoscutibile în principalele metodologii disciplinare. Au, astfel, un implicit *character transdisciplinar*. Ele pot sta la baza educației permanente și la conturarea unei *didactici a transdisciplinării*, care îi poate propune să opereționalizeze structurile generale de învățare la situații concrete, eventual chiar pe structuri disciplinare sau interdisciplinare.

Acest demers este considerat de câiva dintre principalii specialiști în problematica referitoare la curriculum educațional (Negre - Dobridor, 2005, pag. 344 – 356; Ciolan, 2008, pag. 130) ca principalul punct de plecare în proiectarea demersurilor transdisciplinare de învățare sau a conținuturilor (E. Voiculescu, F. Voiculescu, 2001, pag. 62). Astfel, referitor la *tipologia transdisciplinară a demersurilor intelectuale* formulat de L. D'Hainaut, I. Negre - Dobridor (2005, pag. 355) arată următoarele:

- acest demers are caracter deschis, în sensul că poate fi completat cu alte activități;
- demersurile descrise sunt situate la același nivel de determinare cu obiectivele taxonomiei lui Bloom (observație pertinentă și extrem de interesantă);
- aceste demersuri se transmit și se combină în diferite situații;
- demersurile nu sunt ordonate ierarhic (ceea ce se observă ușor) și sunt construite pentru a fi transferate în situații cu un grad mai înalt de concretizare;
- aceste demersuri sunt componente evidente ale activităților intelectuale;
- pe ansamblul lor, exced ca dimensiuni taxonomia lui Bloom;
- demersurile nu sunt gândite pentru situații de evaluare;
- ele nu sunt taxonomizate;
- demersurile intelectuale nu au sens decât prin asocierea acestora cu situații de învățare.

Am sintetizat opiniile profesorului I. Negre - Dobridor, pentru a evidenția originalitatea, actualitatea și specificul abordării transdisciplinare imaginată de D'Hainaut.

Față de momentul publicării lor de către autor (1977 - 1980), a apărut în teoria și practica educațională un singur element, este adevărat, major: *tehnologia informației și comunicării*. Demersurile având un caracter deschis pot încorpora, sub forma unei structuri disjuncte, acest nou domeniu.

2.2. Competențele - cheie europene ca sistem transversal și transdisciplinar

Redăm în continuare, în contextul sugerat de domeniile de competențe - cheie, acele componente (depinderi, abilități, aptitudini) care au un pronunțat caracter transversal („deasupra” acestora) și implicit transdisciplinar.

Comunicarea în limba maternă presupune, printre altele:

- a comunica oral și scris într-o varietate de situații

- a monitoriza și adapta propria comunicare la cerințele situației
- a distinge și a folosi diferite tipuri de texte
- a culege, a colecta și a procesa informația
- a folosi resurse (de informare)

Comunicarea în limbi străine presupune:

- abilitatea de a înțelege mesaje orale
- a înțelege, a susține și a încheia conversații
- înțelegerea și producerea unor texte scrise adecvate
- folosirea adecvată a resurselor (de informare)
- învățarea limbilor într-un mod informal, ca parte a educației permanente

Competențele matematice presupun:

- a aplica principiile și procese matematice de bază în viața cotidiană
- a urmări și a evalua diferite etape ale unei argumentații
- a adopta un raționament matematic
- a înțelege o demonstrație matematică
- a comunica în limbaj matematic
- a folosi resurse adecvate

Competențele de bază în științe și tehnologii presupun:

- abilitatea de a folosi instrumente și utilaje tehnologice
- a folosi date științifice pentru atingerea unui scop
- a recunoaște caracteristicile esențiale ale unei investigații științifice
- abilitatea de a comunica concluziile și raționamentul subiacent

Competența digitală (TȘI – Tehnologia societății informației) presupune:

- a culege, a colecta și a procesa informația (din domeniul virtual)
- a folosi informația într-un mod critic și sistematic
- a folosi tehnici pentru producerea, prezentarea sau înțelegerea unei informații
- a accesa, a explora și a utiliza serviciile de pe Internet
- a folosi TȘI pentru a sprijini o gândire critică, creativitatea și inovația

Competențele sociale și civice presupun:

- abilitatea de a comunica într-un mod constructiv
- a exprima și a înțelege puncte de vedere diferite
- a manifesta o reflexie critică și creativă

A învăța și învăța, domeniu prin excelență transversal. presupune, printre altele:

- dobândirea alfabetizărilor de bază: scrisul, cititul, numerica și TIC
- accesarea, procesarea și asimilarea de noi cunoștințe și aptitudini (deprinderi)
- a avea o gestiune eficientă proprie a învățării, a carierei și a activității profesionale

- a persevera în învățare, a se concentra pe perioade prelungite de timp
- a reflecta în mod critic asupra obiectului și finalității învățării
- a organiza propria sa învățare

Inițiativ și antreprenoriat presupun:

- a gestiona un proiect anticipativ
- a reprezenta și a negocia eficient
- abilitatea de a lucra individual și în colaborare și în echipe
- a evalua și a asuma riscuri

Sensibilizarea și exprimarea culturală presupun:

- a aprecia critic și estetic operele de artă și spectacolele
- a compara propriile puncte de vedere și opinii cu ale altora
- a dezvolta aptitudini creative care pot fi transferate în diverse contexte

După cum se poate observa, competențele – cheie cuprind în zona abilităților termeni de maximă generalitate. Majoritatea formulărilor au un caracter transversal, utilizabil la toate disciplinele tradiționale. De aceea și competențele – cheie pot fi incluse, într-o măsură mare, în structurile presupuse de instruirea transdisciplinară. Competențele din domeniul TSI consemnează diferența fundamentală dintre anii 1970 și 2010 în ceea ce privește caracteristicile învățării umane.

2.3. Sistemul transversal de atitudini și valori

Sistemul de atitudini și valori este, prin excelență, transdisciplinar.

Constatările realizate pe baza analizei sistemului de atitudini și valori prezente în programele școlare (după Mândru, O., Catan, L., 2012) se pot reda sintetic astfel:

- (a) sistemul de atitudini este continuu și stabil pentru o anumită disciplină, pe parcursul învățământului gimnazial și liceal (uneori cu anumite adugiri pentru programele de liceu), iar în cadrul disciplinelor înrudite, atitudinile au semnificații convergente;
- (b) cu câteva excepții, pentru fiecare disciplină există câte o atitudine referitoare la dezvoltarea interesului pentru studiul disciplinei și pentru dezvoltarea unui demers pozitiv pentru cunoaștere;
- (c) atitudinile au în componență valori, procese și metode prin care acestea pot fi formate și dezvoltate.

Pornind de la constatările anterioare, propunem o taxonomie care poate cuprinde, într-o primă aproximare, următoarele componente:

- (a) Receptarea mesajului atitudinal, prin:

- manifestarea interesului pentru ascultarea mesajului;
 - în alegerea mesajului receptat și alegerea unui răspuns adecvat;
 - încurajarea dialogului pe o temă sugerată.
- (b) Răspunsul la mesajul receptat, prin:
- acceptarea formulării unui răspuns;
 - respectul pentru valorile altora;
 - formarea atitudinii pozitive pentru un răspuns argumentat;
 - oferirea unor justificări în sprijinul opiniei formulate;
 - discutarea opiniei receptate.
- (c) Valorizarea axiologică a mesajului atitudinal, prin:
- valorizarea diferitelor opinii exprimate;
 - respectul față de adevăr;
 - în alegerea oportunităților și a limitelor limbajului în comunicarea atitudinală;
 - utilizarea constructivă a argumentelor;
 - acceptarea compromisurilor.
- (d) Organizarea comportamentului personal, presupunând:
- compararea tipurilor de demersuri atitudinale posibile;
 - compararea unor alternative, colaborarea, discutarea unor idei sau propuneri.
- (e) Caracterizarea dimensiunii atitudinale, prin:
- evaluarea validității unui demers;
 - încrederea în sine și susținerea unui demers;
 - orientarea unor activități personale sau de grup;
 - evitarea discuțiilor contradictorii;
 - asumarea unor inițiative personale (sau colective) de acțiune.

Această ordonare (a - e) indică vectorul de parcurgere și de formare a atitudinilor. Fiecare formulare generală are elemente supradisciplinare, de transversalitate. Sistemul este, în acest fel, transdisciplinar.

2.4. Sistemul activităților de învățare transdisciplinare (cognitive și acționale)

Preluând principalele componente ale sistemului descris de D'Hainaut, precum și elemente ale competențelor – cheie (deprinderi, abilități), am sintetizat principalele activități de învățare (și de acțiune) cu un pronunțat caracter transdisciplinar. Acest sistem poate reprezenta referențialul metodologic minimal pentru abordarea transdisciplinară a cunoașterii și învățării, aplicabil oricărui conținut disciplinar, multidisciplinar sau interdisciplinar. Sistemul poate cuprinde:

- Identificarea informației;
- Prelucrarea informației primare;
- Utilizarea informațiilor (primare, secundare);
- Ordonarea informațiilor;
- Comunicarea;
- Traducerea dintr-un cod în altul;
- Analiza realității;
- Comparare;
- Rezolvarea de probleme;
- Realizarea unei inferențe logice;
- Experimentarea;
- Demonstrarea;
- Utilizarea mediului virtual;
- Utilizarea modelelor;
- Construirea unui model;
- Explicarea;
- Crearea, inventarea, adaptarea (cognitiv);
- Modelare;
- Alegere;
- Aplicare;
- Decizie;
- Evaluare;
- Presupunerea / prevederea;
- Metacunoașterea;
- Învățarea;
- Conducerea unui plan de acțiune;
- Autogestiuine personală;
- Acțiune / transformare;
- Planificare;
- Organizare.

La aceste activități preponderent cognitive și acționale se poate adăuga un set de atitudini și valori, preluabil din lista Irgit prezentat anterior; pot fi adăugate și alte aspecte cognitive, acționale sau atitudinale, care vizează elemente ale cercetării: negocierea unor situații, colaborarea individuală, ajutor între parteneri, asumarea comună a rezultatelor, aplicarea cunoștințelor etc.

Sistemul transdisciplinar al activităților de cunoaștere (și de acțiune) devine mai ușor de aplicat dacă și se asociază anumite clase de referință, ca în tabelul sintetic de mai jos.

Nr. crt.	Domeniul activităților cognitive	Verbe	Domenii (clase) de referință (Activitatea de învățare se referă la)
1	Identificarea informației	a identifica	Informații referitoare la: elemente, procese, concepte, termeni, date
2	Prelucrarea informației	a prelucra	Informații primare, informații secundare, documente, informații orale, virtuale
3	Utilizarea informației	a utiliza	Informații, metodologii, tehnici, termeni, date, TIC, informații scrise, orale, mixte, virtuale
4	Ordonare	a ordona	Valori factuale, mrimi, elemente, succesiuni

Nr. crt.	Domeniul activităților cognitive	Verbe	Domenii (clase) de referință (Activitatea de învățare se referă la)
5	Comunicare	a comunica	Informații, date, modele, rezultate, opinii
6	Traducere / transformare	a traduce	Coduri, semne, semnificații, limbaje, modele, grafice
7	Analiza (realității)	a analiza	Realitatea obiectivă, realitatea subiectivă, modele, informații, situații
8	Comparare	a compara	Elemente, fenomene, date, imagini, modele
9	Rezolvare	a rezolva	Probleme, situații de învățare, situații reale
10	Inducere	a induce	Succesiuni, fenomene, legi, principii
11	Deducere	a deduce	Succesiuni, fenomene, legi (particulare)
12	Experimentare	a experimenta	Situații reale, modele, situații noi
13	Demonstrare	a demonstra	Așezări, realități vizibile, succesiuni, rezultate
14	Explicare	a explica	Relații, sisteme, interacțiuni, forme, realități
15	Creare / Inventare / Adaptare	a crea / a inventa / a (se) adapta	Informații, modele, structuri, probleme, realități obiectuale și virtuale
16	Utilizarea modelelor	a utiliza	Modele construite, modele virtuale
17	Construirea unui model	a construi	Modele de procese, sisteme, structuri, modele virtuale
18	Alegere	a alege	Variante reale, virtuale, alternative, situații, opțiuni
19	Decizie / Aplicare	a decide / a aplica	Acțiuni, opțiuni, realități, situații, rezultate
20	Evaluare	a evalua	Situații, acțiuni, structuri, rezultate, opinii, realități
21	Utilizarea mediului virtual	a utiliza IT	Componente ale mediului virtual (internet, CD, web, TIC, GIS)
22	Prevedere / Anticipare	a prevede / a anticipa	Sfârșitul unei acțiuni, al unui proces; anticiparea unui rezultat, a unei finalități

(continuare în pagina următoare)

Nr. crt.	Domeniul activităților cognitive	Verbe	Domenii (clase) de referință (Activitatea de învățare se referă la)
23	Presupunere	a presupune	Acțiuni, situații, intenții, succesiuni, finalități
24	Cunoaștere intuitivă	a intuiti	Fenomene, finalități, rezultate, procese, legi, principii, realități virtuale sau subiective
25	Învățare / Instruire	a învăța	Elemente, concepte, structuri, idei, metode
26	Acțiune	a acționa	Demersuri teoretice și practice
27	Planificare	a planifica	Acțiuni, activități, probleme, evoluții, demersuri
28	Organizare	a organiza	Acțiuni, activități, demersuri cognitive
29	Metacunoaștere	a reflecta	Reflecție asupra timpului ei, culturii, gândirii
30	Autogestiuine personală	a (se) autodezvolta	Cunoștințe, atitudini, abilități, autoreflexare, organizare personală, proiectare

3. Analiza activităților cognitive și de învățare transdisciplinare

Redăm mai jos, în continuare, într-o formă sintetizată, dar descriptivă, principalele câmpuri de acțiune pentru domeniile menționate în tabelele anterioare. Precizările și detaliile au un caracter exemplificativ, nu sunt exhaustive și normative și sunt destinate îndeosebi unui proces de reflecție.

Identificarea, prelucrarea și utilizarea informației presupune identificarea, prelucrarea, transformarea și utilizarea informațiilor pertinente, indiferent de sursă și valoarea lor de adevăr. Principalele tipuri de informații sunt următoarele:

- informații pe suport scris (cărți, manuale, culegeri, reviste, lucrări literare, texte din ziare);
- informații orale (verbale): conversații, declarații verbale, surse mass-media;
- informații grafice (în limbaje și coduri diferite, inclusiv modele);
- informație virtuală (Internet, CD, pagini web, GIS, TIC);
- informație personală (stocat în memorie).

Activitatea de identificare, prelucrare și utilizare a informațiilor este una dintre cele mai generale activități cognitive, cu o utilizare în toate domeniile. Ea presupune:

- a) *identificarea informației*, constând în selectarea informației pertinente (cu o anumită relevanță pentru momentul accesării ei), identificarea unor surse alternative și complementare;
- b) *prelucrarea informației*, presupunând: organizarea informațiilor în structuri noi (fără modificarea lor calitativă), randomizarea informațiilor după diferite criterii (relevanță, cronologie);
- c) *utilizarea informației*, presupunând transformarea informației primare în informație secundară, de exemplu datele în grafice etc. și transformarea informației dintr-un limbaj în altul.

Accesarea, prelucrarea și utilizarea informației reprezintă în acest fel o activitate cognitivă de un înalt interes pentru promovarea unei viziuni transdisciplinare asupra instruirii și asupra realității investigate.

Analiza realității reprezintă o activitate general valabilă, care se modifică în timp și în raport cu obiectul analizat. Realitatea poate fi obiectivă sau subiectivă.

(a) *Analiza realității obiective* presupune utilizarea unui set de criterii, metode și modalități de analiză cât mai veridice, asupra realității observabile. Analiza este stimulată de interesul pentru finalități și beneficii. Pot fi utilizate metode cum ar fi: observare, consemnare, colectarea datelor primare, înregistrarea elementelor și fenomenelor etc. Analiza presupune și o anumită ordonare, clasificare și comparare a datelor de observare. Într-un grad mai înalt, care depășește sfera elementară, empirică, aceasta se realizează după un anumit plan cognitiv. Analiza realității presupune și identificarea părților componente ale realității obiective observate: elemente, fenomene, procese, relații, structuri. În acest caz, identificarea se referă în același timp și la un anumit decupaj al elementelor observate și gruparea lor pe aceste categorii.

(b) *Analiza, în alegerea și interpretarea „realității subiective“* presupune în alegerea caracterului subiectiv al unor informații (texte orale, scrise, muzică, arte vizuale, narative, romane, poezii), îndeosebi caracterul subiectiv este vizibil în cazul relatărilor istorice. Această analiză este posibilă în contextul unui interes special manifestat pentru acest domeniu. Poate avea la bază un „plan de înțelegere“. Analiza poate să se adapteze din mers. Pe baza demersurilor întreprinse este posibilă utilizarea constructivă și critică a schemelor interpretative anterioare.

Analiza realității (obiective sau subiective) poate presupune alte activități, cum ar fi: comparare, ordonare, inducere, demonstrare, modelare etc.

Comunicarea multipersonal (prin receptarea și emiterea mesajelor orale sau scrise) are loc la diferite niveluri și în diferite forme (forme nestructurate, scurte, structuri complexe). În principiu, există următoarele activități asociate acestui grup:

- a) receptarea mesajului (care poate fi scris, verbal, grafic, cinetic, artistic); aceasta este urmată de acceptarea mesajului, în momentul ulterior recepției și în elegerea sa;
- b) emiterea unui mesaj verbal, care are un puternic suport atitudinal și concretizează intenția asumată de a răspunde la mesajul receptat;
- c) forme de mesaje receptate sau emise pot fi: forme orale, texte, structuri complexe.

Traducerea intercoduri presupune transformarea informației dintr-un cod în altul. Aceasta se referă la explorarea unui mesaj, transformarea lui în alt cod, reconstruirea unei structuri coerente în noul cod de transmitere. Pot exista mai multe tipuri de coduri: coduri formalizate (la matematică, fizică, chimie), în formă orală sau scrisă, coduri grafice, coduri cartografice (prin scară de proporție, legendă, semne convenționale și denumiri), coduri din domeniul muzical, artistic (în formule explicitate), cod cinetic (de mișcare).

Compararea presupune o analiză a două sau mai multe elemente, pe baza identificării unor asemănări sau deosebiri. Criteriile „analizei comparative” pot fi empirice, pot fi construite (date) sau pot să rezulte chiar din procesul analitic. Criteriile sunt adaptate obiectului analizat: elemente sau fenomene observate, modele, imagini, texte, rezultate, păreri, interpretări etc. Compararea poate fi realizată pe componente ale realității obiective sau pe realități „subiective” (construite). Fiabilitatea criteriilor permite identificarea unor aspecte noi, care rezultă în mod direct din caracteristicile individuale.

Rezolvarea de probleme este un domeniu foarte vast, prin multitudinea de câmpuri disciplinare care îl utilizează și al unei varietăți de situații. În raport cu o problemă învârtă sau parcursă, rezolvarea problemelor are o valoare metodologică deosebită, îndeosebi în condițiile unor situații noi, neînvățate. Există o schemă de operare pentru această activitate, care pornește de la identificarea problemei, la colectarea datelor, până la controlul și analiza validității rezultatelor.

Utilizarea inferențelor logice are la bază (în principal) sistemul de premisi și concluzie. Relațiile logice între propoziții, adevăruri sau fenomene pot fi implicative sau echivalente. Se poate folosi o modalitate deductivă sau

inductiv , precum și o procedură mixtă (abductivă) în care se combină parcursul deductiv și cel inductiv. **Inducerea (sau inducția)** are la bază date observaționale pe baza cărora, prin inferență, se poate ajunge la un adevăr cu o generalitate mai mare. **Deducerea** (sau deducția) este procesul invers, de la teorie la adevărul particular. **Abducția** presupune un traseu mixt.

Experimentarea presupune construirea unei situații cu o anumită finalitate demonstrativă sau pentru verificarea unei ipoteze. Experimentele pot fi fizice, pe modele, dar și mentale.

Demonstrarea presupune argumentarea validității unui adevăr referitor la domenii diferite: informații, măsuri, date, interacțiuni, idei, structuri, succesiuni, legături de determinare. Prin demonstrație se pot susține afirmații pe baza unui demers structurat, cu ajutorul unor explicații anterior confirmate. Demonstrarea indirectă se poate realiza în limbaje diferite, cu ajutorul unor modele, suporturi grafice, texte (considerate valide). Demonstrarea directă este posibilă doar cu ajutorul unor modele fizice.

Explicarea presupune prezentarea unor structuri (fenomene, modele, sisteme) care au la bază o evidență mai puțin vizibilă. Se poate realiza chiar un model explicativ pentru orice situație aparent nouă. Explicarea poate fi predominant narativă, demonstrativă sau pe baza unui model.

Crearea sau inventarea unei realități noi presupune realizarea unui lucru sau adevăr care nu există anterior ca atare. Poate fi un produs, o metodă, o strategie, o idee, o situație problemă. Poate fi obiectivă (materială) sau subiectivă. Ea se bazează pe un demers construit de subiect. Exploatarea acestei posibilități este foarte importantă din multiple perspective. Un act creativ este și cel de **adaptare** a comportamentului anterior la o situație nouă.

Utilizarea mediului virtual presupune identificarea informațiilor, a unor procedee, metode, structuri, interpretarea și în alegerea acestora, precum și construirea unei realități virtuale noi.

Utilizarea modelelor (interpretare și construire). Modelele, scheme sau forme simplificate și esențializate ale realității, pot fi fizice, grafice, matematice și mentale.

Primul nivel al relației realității cu un model are o latură interpretativă (interpretarea modelului). Acest procedeu reprezintă o formă de „traducere” a unui mesaj dintr-un limbaj în altul. Aici, mesajul figurativ, fizic, numeric, mental (modelul) trebuie interpretat prin prisma conținutului său stabilizat într-un sistem de coduri (forme, relații, mrimi, elemente). Al doilea nivel îl reprezintă construirea (unui model) pornind de la o realitate cunoscută. Modelul este aparent simplificator și esențializat, dar este îndeosebi **intuitiv**, permițând perceperea realității reprezentate.

Alegerea implică opțiunea pentru o anumită variantă existentă. Se poate aplica la aserțiuni, date, elemente, fenomene, procese, structuri, opinii, modele etc. Are la bază un algoritm care pornește de la dobândirea informației referitoare la situația dată, până la validarea concluziei.

Presupunerea / prevederea unei evoluții poate avea o structură univocă (de la A la B), o anumită corelație și poate să se bazeze pe un model (probabilist sau determinist).

Învățarea are un caracter individual, deși se manifestă și în contexte supraindividuale. În context individual, poate avea o sursă extrinsecă sau intrinsecă. Uneori, motivația învățării este însă mai complexă. Învățarea este o categorie generală umană. Atitudinea constructivă face de învățare să stimuleze realizarea acesteia. Dimensiunea utilitară influențează calitatea învățării. Există metode de învățare mnemotehnice (repetitive), metode bazate pe suporturi diferite, metode exploratorii, de cercetare, investigație și metode de fixare.

Metacunoașterea are poate cel mai larg câmp supradisciplinar, deoarece se referă la „reflecția asupra cunoașterii” (sau „cunoașterea despre cunoaștere”) în care însuși procesul de cunoaștere devine obiect de investigație. Metacunoașterea devine o opțiune epistemologică referitoare la toate activitățile care au obiect verificarea veridicității procesului de cunoaștere. În metacunoaștere intervin și factori motivaționali și afectivi care se întrepătrund cu procesele cognitive, precum și capacitatea de a controla procesul de reflecție.

Acțiunea presupune o motivare (în raport cu un scop), o finalitate, resurse și un plan coerent. Desigur, este vorba despre acțiuni raționale. Pot fi imaginat trasee de realizare a acțiunilor, pornind de la decizia de a fi produse, până la evaluarea și corectarea lor.

Decizia oportună . Luarea unei decizii este un element important în orice activitate. Ea trebuie bazată pe surse veridice de informare și pe un anumit plan minimal. Trebuie să aibă o utilitate confirmabilă pentru a fi oportună . Tot un act decizional îl reprezintă **aplicarea** cunoștințelor sau a deprinderilor dobândite prin învățare în situații experiențiale noi.

Conceperea unui plan de acțiune. Orice activitate cu un anumit grad de complexitate presupune o planificare anticipativă anterioară , care poate să cuprindă obiective, strategii, procedee și elemente de verificare. Se poate aplica la acțiuni proprii – zise, dar și în activități de învățare, cercetare, prezentare.

Aplicarea unui demers, a unei strategii sau a unui plan de acțiune reprezintă un element care transferă domeniul teoretic declarativ într-un sistem acțional.

Organizarea unei activități are o componentă metodologică managerială , dar poate să aibă și un substrat atitudinal. Ea presupune utilizarea unui plan și elemente decizionale minime referitoare la strategia următoare . Se bazează pe teoria și practica managementului. Se poate referi la optimizarea funcționării unui sistem, a unei activități repetitive sau noi, a unei activități individuale sau colective, orientată spre scop.

Autogestiunea presupune utilizarea posibilităților oferite de cunoștințele individualizate realizate până la un moment dat, în scopul conceperii unui proiect structurat de organizare a vieții și activităților individuale, pentru un parcurs rațional ulterior. Se referă la activitatea proprie, personală .

Acest sistem, prezentat mai sus, are un caracter predominant descriptiv și nu este taxonomizat.

Într-o încercare anterioară (Oghin ; Stanciu; Teftescu, 1994), autorii menționați au identificat un set de „obiective transdisciplinare ale învățământului general“ (elaborate pentru prima oară în țara noastră sub această formulare), care cuprind, într-o viziune structurată (pe domenii): *competențe disciplinare* (referitoare la culegerea, vehicularea și utilizarea informației), *capacități metodologice* (de muncă intelectuală , capacități ale gândirii sistemice, capacități de comunicare) și *atitudini fundamentale*. Menționez această opinie, deoarece ea subliniază atât transdisciplinaritatea unor demersuri cognitive propuse, cât și existența unei dimensiuni atitudinale a transdisciplinarității.

4. Corelarea componentelor transdisciplinare cu disciplinele colare

Considerând domeniile de învățare menționate (1, 2...30) și un număr de discipline colare semnificative, a fost construit un tabel (după un model utilizat de D'Hainaut) care îți propune să realizeze o corelație între aceste două elemente, redat prin intensitatea relației biunivoce (1, ..5).

Activități	Discipline											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	4	4	2	4	4	4	4	4	4	3	2	3
2	4	3	2	5	4	4	2	2	3	3	2	3
3	4	4	2	4	4	4	3	3	3	3	2	2
4	3	2	1	4	4	4	3	2	3	2	2	2
5	5	3	2	3	3	3	3	3	4	3	3	4
6	4	2	4	3	3	3	4	3	2	2	4	4
7	2	2	2	3	4	3	5	4	1	4	2	5
8	2	2	1	2	3	3	4	3	2	2	2	3
9	1	3	1	5	4	3	2	3	1	1	1	1
10	1	2	1	4	4	4	3	3	1	2	1	5
11	1	2	1	4	4	4	3	3	1	2	1	5
12	1	1	1	2	5	5	2	4	1	1	1	1
13	2	2	1	4	4	4	3	4	2	2	2	3
14	3	2	1	3	4	4	3	4	3	3	2	4
15	3	3	2	3	4	4	2	2	2	2	3	4
16	2	3	1	4	4	3	3	2	1	2	2	2
17	1	2	1	4	4	3	2	2	2	2	2	2
18	1	3	1	4	4	3	2	3	3	3	2	2
19	1	2	1	2	3	3	2	2	2	3	2	2
20	1	2	1	3	3	2	2	2	2	2	3	2
21	2	5	1	2	3	2	3	2	2	2	1	1
22	1	2	1	1	3	2	3	2	2	2	1	2
23	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1
24	1	1	1	1	2	1	3	1	3	3	2	2
25	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	2	3
26	1	2	1	1	2	2	2	3	2	2	1	1
27	2	2	1	2	2	2	2	3	2	3	1	1
28	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	1	1
29	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	5
30	2	4	3	4	4	3	4	3	2	3	4	5

Abrevierile tabelului sunt:

(1) Activități de învățare: 1 – 30 (conform tabelului anterior)

(2) Discipline: A- Limba română, B-TIC, C-Limba străină, D-Matematică, E - Fizică, F - Chimie, G - Geografie, H - Biologie, I - Istorie, J - Tiine

sociale, K – Arte, L - Filosofie.

(3) Proporția (intensitatea) prezenței unei activități (de la cea mai mică la cea mai mare): 1 – 5

Modelul de mai sus (orientativ și empiric) este doar un exemplu ilustrativ și are un caracter ipotetic și provizoriu.

El permite compararea următoarelor dimensiuni ale învățării:

- Dimensiunea *interdisciplinară* o reprezintă concretizarea fiecărei activități (1 – 30) prin toate disciplinele (A – L).
- Dimensiunea *monodisciplinară* o reprezintă concretizarea tuturor activităților (1 – 30) în cadrul fiecărei discipline (A, B, ... L).
- Dimensiunea *transdisciplinară* o reprezintă : a) descrierea fiecărei cîșușe rezultate din intersecția liniilor și coloanelor (1A, 1B, ... 30L); b) alegerea unui anumit număr de cîșușe pe baza unui algoritm sau a unor criterii , care împreună pot forma un program sau un modul de instruire transdisciplinar.

5. Procesul de cunoaștere în context transdisciplinar

Elementele referitoare la transdisciplinaritate menționate mai sus au sens în contextul procesului de cunoaștere și al dimensiunii cunoașterii în sine, realizat prin instruire. Un element semnificativ care pune într-o lumină constructivă conceptul de transdisciplinaritate îl reprezintă **domeniile cunoașterii**, considerate ca activități general umane, în afara oricărei discipline.

Pornind de la taxonomia domeniului cognitiv elaborată de B. Bloom și aplicată frecvent în învățământul nostru, în contexte diferite, dezvoltăm în continuare o structură care permite perceperea mai exactă a felului în care are loc procesul de cunoaștere.

Domeniile cunoașterii ar putea fi simplificate în următoarele categorii:

- cunoștințe teoretice propriu-zise (conținuturi sau „adevăruri”);
- în alegerea (cunoștințele teoretice);
- metodologia (metode și tehnici);
- analiză;
- sinteză;
- evaluarea.

Prezentăm în continuare, pe scurt, principalele componente ale domeniilor *cunoașterii*:

(a) **Cunoștințele** (teoretice). Acestea pot fi:

- elemente individualizate și date;
- fenomene, procese, interacțiuni, observate direct și indirect;
- metode, principii, proceduri și tehnici de investigație a realității;
- proceduri axiomatiche și de inferență;
- metodologii experimentale și demonstrative;
- sisteme și structuri;
- legi, principii, axiome, adevăruri;
- date și măriri specifice;
- elemente principale ale științelor și tehnologiilor actuale;
- terminologie, convenții (în știință și artă);
- modele, reprezentări, imagini reale și virtuale;
- surse și metode de accesare a informațiilor;
- elemente ale specificului realității subiective (tipuri de reprezentări, repere, opinii);
- elemente de diferențiere între realitatea obiectivă și subiectivă;
- cunoștințe referitoare la integrarea domeniilor cunoașterii în structuri noi;
- alte cunoștințe similare.

(b) **Înțelegerea** (cunoștințelor teoretice). Acest domeniu se referă în principiu la sesizarea, exprimarea, interpretarea și explicarea tuturor componentelor teoretice și factuale care formează „cunoștințele”, adică:

- realitatea observabilă (elemente, fenomene, structuri, măriri, date etc.);
- specificul metodologic al procesului de cunoaștere;
- relațiile, succesiunile și interacțiunile;
- modul de utilizare a metodelor, tehnicilor și procedurilor;
- caracterul structurat și ierarhizat al realității;
- reprezentările și modelele realității;
- specificul domeniilor semnificative;
- accesarea și prezentarea informației;
- principiile de funcționare și utilizare a informațiilor virtuale;
- alte dimensiuni referitoare la interpretarea și înțelegerea realității obiective și subiective.

(c) **Metodologia (metode, tehnici, proceduri, instrumente, informații)**

Această dimensiune se referă la modalitățile de dobândire a cunoștințelor. Astfel, acestea se referă la investigarea și dobândirea:

- cunoștințelor semnificative;
- metodelor și tehnicilor de investigare și de accesare a datelor;
- terminologiei;

- modalitățile figurate de reprezentare, a convențiilor în modelele,
- informațiilor accesate în diverse moduri;
- orice altă modalitate de investigare (cercetare) a realității.

(d) **Analiza** se referă la demersuri structurate aplicate asupra unor elemente, procese și sisteme cu scopul identificării și explicării unei realități cercetate (obiective sau subiective). Demersurile se traduc prin strategii:

- algoritmice (prescriptive);
- inductive;
- deductive;
- mixte;
- euristice;
- experimentale;
- metacognitive.

(e) **Sinteza** presupune demersuri de identificare sau construire a unor structuri și sisteme de conectare a elementelor observabile în forme inteligibile. Demersurile se referă la:

- organizarea informațiilor și datelor pe baza unor criterii diferite;
- taxonomizare;
- ierarhizare;
- restructurare;
- reflexie constructivă;
- reflexie exploratorie.

(f) **Evaluarea** reprezintă aprecierea unor afirmații sau achiziții, în scopul validării activităților proprii. Acest demers se bazează pe criterii obiective, cum ar fi:

- poziționarea față de adevăr;
- valoarea științifică (de cunoaștere);
- valoarea utilitară (pragmatică).

6. Modalități de concretizare și prezentare a conținuturilor (cunoștințelor)

Conținuturile (cunoștințele) reprezintă dimensiunea centrală a procesului de cunoaștere, descris anterior prin componentele sale. Are un caracter factual mai pronunțat, reprezentând suportul celorlalte demersuri cognitive (în alegere, aplicare, metodologie, analiză, sinteză, evaluare). Conținuturile (și cunoștințele pe care le reprezintă) au forme diferite de concretizare în cadrul procesului de învățare și cunoaștere.

Tipurile de coninuturi (cunoștințe) au fost sintetizate în tabelul următor. Acestea reprezintă formele principale asupra cărora acționează procesul de cunoaștere științific și învățare colară. Modelul pornește de la un exemplu similar propus de D'Hainaut (1981) și ar putea fi aplicat pe domenii disciplinare mai restrânse, pe diviziuni ale acestora sau pe anumiți purtători de informație (lecția practică la clasă, educația nonformală, curriculum formal).

Tabelul are un caracter provizoriu, empiric, intuitiv și exploratoriu; își propune să semnalizeze doar posibile legături între tipurile de coninuturi și aceste domenii.

Tipuri de coninuturi	Domenii de studii									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Informații scrise										
Texte (narrative, explicative, științifice)	1	4	2	3	2	3	1	3	4	2
Definiții	1	2	4	3	2	2	1	2	1	2
Simboluri (și semne convenționale)	4	1	4	2	1	2	3	1	1	1
Modele	3	1	4	3	1	2	2	1	1	2
Imagini (și picturi)	3	1	2	2	1	2	2	1	1	1
Grafice, desene, scheme, hărți, diagrame	1	1	3	4	2	3	4	1	1	2
Probleme (rezolvate sau noi)	1	1	5	4	1	2	2	1	1	1
Coninuturi ale realității subiective	3	3	1	5	3	2	1	3	3	3
Date, denumiri, informații factuale	1	1	2	4	2	3	4	2	2	1
Texte literare, documente	1	5	1	1	2	2	1	2	4	1
Informații orale										
Texte, definiții, date, denumiri	1	3	1	1	2	2	1	2	2	1
Povestiri, relații, interpretări	2	5	1	1	2	1	1	1	4	2
Probleme (situații – probleme)	1	1	4	4	1	1	1	1	1	1
Mesaje informale	2	3	2	2	2	1	1	1	2	2
Informații mixte (orale, video, audio, virtuale)										
Coninuturi audio (muzică, texte)	4	2	1	1	1	1	1	1	2	1
Imagini TV, video	4	2	1	2	2	2	3	1	1	2
Imagini din mediul virtual	2	2	2	2	1	2	5	1	1	1
Coninuturi orale din realitatea subiectivă	2	3	1	1	1	1	1	2	4	3

Imagini cinetice (reale sau virtuale)	3	1	1	1	1	1	3	1	1	1
Mesaje informale mixte	2	2	2	2	1	1	3	1	2	2

Metacuno tin e

Reflec ii referitoare la informa ii	2	1	2	2	2	2	1	4	2	2
Concep ie axiologic	3	1	2	2	2	2	1	5	2	2
Dimensiuni teoretice	1	1	3	3	1	2	1	5	2	3
Sistem referen ial de autocunoa tere	3	1	1	1	2	2	1	3	3	5

Domeniile de cunoa tere:**Propor ia (intensitatea)**

A – Arte	F – tiin e integrate	1 – prezen simbolic
B – Limb i comunicare	G – TIC	2 – prezen ocazional
C – Matematic	H – Filosofie, gândire	3 – prezen semnificativ
D – tiin e ale Naturii	I – Literatur	4 – prezen mare
E – tiin e ale Societ ii	J – Dimensiunea personal	5 – prezen (aproape) exhaustiv

În domeniul unei discipline colare stabilizate, cu o dimensiune supradisciplinar evident , cum este geografia, a fost realizat un model de aplicare a elementelor de mai sus (Mândru ; Dan, 2014), iar această încercare poate reprezenta un model transferabil i altor discipline colare. Dar important de subliniat este urm torul lucru: modelul invocat de noi eviden iaz posibilit ile deosebite ale oric rei discipline colare *clasice* de realizare a unei înv ri bazate pe exigen ele transdisciplinarit ii.

7. Posibilit i de dezvoltare teoretic i concretizare a unei viziuni transdisciplinare

Elementele prezentate mai sus reprezint un punct de vedere provizoriu, care poate fi discutat, eventual negociat i transformat într-un proiect de concentrare a preocup rilor actuale referitoare la instruirea transdisciplinar .

În acest sens, suger m în continuare domeniile unui astfel de proiect:

- În prim instan *va trebui asumat un model de abordare a transdisciplinarit ii educative care s aib o coeren interioar i posibilit i de evolu ie*; în acest sens, ar fi util discutarea elementelor de reper principale: terminologie, concepte, accep iuni, metodologie, niveluri, dispozitiv de analiz , raportul cu educa ia permanent ;
- Analiza procesului actual de instruire i a curriculumului colar, din punctul de vedere al exigen elor transdisciplinarit ii*; de i pare un lucru aparent

paradoxal, considerăm că există elemente demne de luat în considerare în curriculum și practica procesului educațional actual; scopul acestei investigații îl-ar reprezenta *identificarea potențialului disciplinelor colare pentru dezvoltarea unei instruirii transdisciplinare*;

c) Crearea unui *nou model de instruire transdisciplinar* pe baza unor criterii obiective, transparente și negociate; acest model ar putea deschide calea unei opțiuni cu două posibilități strategice diferite:

- construirea unui model nou al structurii generale a cunoștințelor, care să fie într-o măsură mai mare conform câmpului științific actual, preocupat de problemele din domeniile sociale, umane, civilizate și culturii actuale;
- în cadrul disciplinelor colare actuale (cu eventuale modificări referitoare la instruirea transdisciplinară), păstrând o anumită dimensiune „academică” a științelor clasice.

Elementele comune ale celor două demersuri vor trebui să fie sistemul de valori și metodologia generală asumată.

d) *Experimentarea și testarea unor secvențe de instruire transdisciplinară*; această dimensiune investigativă poate să aibă în vedere oricare dintre variantele de mai sus sau amândouă în același timp. Se poate presupune însă că din realizarea unor cercetări și dezvoltări ale unor structuri de instruire transdisciplinare să rezulte, prin acțiune, o concepție suficient de evoluată și de integrată.

e) Experimentarea, paralel cu instruirea (dar ca succesiune după aceasta), *a unor modalități de evaluare cu elemente de transdisciplinaritate*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Bottmore, T. B. Introducere în vol. *Interdisciplinaritatea în științele umane*. București: Editura Politică, 1986.
- Cătan, L., Mândru, O. & Dan, S. Dimensiuni interdisciplinare și supradisciplinare ale instruirii pe competențe. În: *Didactica formării competențelor* (coord. A. Ardelean, O. Mândru). Arad: „Vasile Goldi” University Press, 2012.
- Ciolan, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008.
- D'Hainaut, L. (coord.) Linii de forță ale elaborării unui curriculum. În: *Programe de învățământ și educație permanentă*. București: EDP, 1981.
- Godfrey - Smith, P. *Filosofia științei*. București: Editura Herald, 2012.
- Leavy, P. *Essential of Transdisciplinarity Research / Using Problem / Centred Methodologies*. Walnut Creek: Left Coast Press, USA, 2002.
- Linden, J. D. *Mintea ca întâmplare*. București: Editura Herald, 2012.

-
- Marcus, S. *Paradigme universale*. Pitești: Editura Paralela 45, 2005.
- Mândru, O. (coord.) *Curriculum și didactică – elemente inovative actuale*. Arad: „Vasile Goldi” University Press, 2013.
- Mândru, O. & Mândru, M. Proiect pentru un curriculum preuniversitar de Civilizație și Cultură. În: *Revista de Pedagogie*, nr. 3 – 4, București, 1994.
- Mândru, O. & Dan, S. *Didactica geografiei*. București: Editura Corint, 2014.
- Mândru, M. Domenii transdisciplinare: educația pentru mediul înconjurător. În: *Didactica formării competențelor* (coord. A. Ardelean, O. Mândru). Arad: „Vasile Goldi” University Press, 2012.
- Moraru, I. *Strategii creative transdisciplinare*. București: Editura Academiei, 1992.
- Negre-Dobridor, I. *Didactica Nova sau arta de a-ți învăța pe toți (aproape) totul*. Iași: Editura Aramis, 2005.
- Nicolescu, B. *Transdisciplinaritatea*. Iași: Editura Polirom, 2009.
- Nicolescu, B. (ed.) *Transdisciplinarity: Theory and Practice*. U.S.A.: Hampton Press, 2008.
- Oghin, D., Stanciu, F. & Ștefănescu, D.O. Profiluri de formare și obiective transdisciplinare pentru învățământul gimnazial. În: *Revista de Pedagogie*, nr. 3 – 4, București, 1994.
- Paul, P. & Pineau, G. *Transdisciplinarité et autoformation*. Paris: L'Harmattan, 2005.
- Somerville, M. & Rapport, J.D. *Transdisciplinarity: Recreating - Integrating Knowledge*, McGill - Queen's University Press, USA, 2002.
- Thomson Klein, Julie et al. (ed.) *Transdisciplinarity: joint Problems Solving among Science, Technology and Society*. Basel: Birkhäuser, 2000.
- Voiculescu, E. & Voiculescu, F. Conținutul învățământului și curriculum-ul. În: *Pedagogie*, Partea a II-a, Universitatea „1 Decembrie”, Alba Iulia, 2001.
-

IMPORTANȚA COMPETENȚEI DE CUNOAȘTERE ȘTIINȚIFICĂ ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI

Conf. univ. dr. **Ion Botgros***

Dr. **Ludmila Frantuzan****

Rezumat

Curriculumul școlar pentru disciplinele fizică, biologie și chimie este dezvoltat în contextul competenței de cunoaștere științifică, ce reprezintă o necesitate vitală, într-o eră a schimbărilor permanente. Formarea competenței de cunoaștere științifică va asigura o mai bună alegere a conceptelor științifice și o cunoaștere mai profundă a științelor care sunt fundamentale pentru integrarea în viața de zi cu zi. În acest articol competența de cunoaștere științifică este abordată prin raportare la două dimensiuni: epistemologică și pedagogică. Dimensiunea epistemologică analizează conceptul de cunoaștere științifică din perspectiva filozofică, epistemologică, social-psihologică și pedagogică – acestea au servit ca puncte de reper în dezvoltarea conceptului de competență de cunoaștere științifică. Dimensiunea pedagogică analizează conceptul de competență de cunoaștere științifică, contextualizat în procesul educațional al unei discipline școlare: fizică, biologie, chimie, care are ca scop formarea/dezvoltarea personalității elevului. Următoarea etapă de dezvoltare a curriculumului acestor discipline va determina optimizarea conținuturilor educaționale și integrarea procesului de învățământ axat pe competența de cunoaștere științifică.

Cuvinte-cheie: cunoaștere științifică, competența de cunoaștere științifică, optimizare curriculară, integrarea competenței de cunoaștere științifică în procesul educațional.

Abstract

School Curricula for physics, biology, and chemistry are developed in the context of scientific knowledge competence that is a critical necessity in an era of permanent change. The formation of student's scientific knowledge competence will ensure a better understanding of scientific concepts and a deeper knowledge of sciences that are fundamental for integration in everyday life. In this article the scientific knowledge competence is considered in two dimensions: epistemological and pedagogical. The epistemological

* efector „Educație Științifică Tehnologică și Fizică”, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, R. Moldova. E-mail: ibotgros@yahoo.com

** Cercetător științific superior, sectorul „Educație Științifică Tehnologică și Fizică”, Institutul de Științe ale Educației Chișinău, R. Moldova. E-mail: liuda.frantuzan@gmail.com

dimension examines the concept of scientific knowledge from various perspectives: philosophical, epistemological, social, psychological and pedagogical, serving as landmarks in the development of the concept of scientific knowledge competence. The pedagogical dimension examines the concept of scientific knowledge competence contextualized in the educational process of school subjects: physics, biology, chemistry, aiming at the formation/ development of student's personality. The next stage in the curricula development for these disciplines will contribute to achieving the optimization of educational contents and integrating an educational process focused on the scientific knowledge competence.

Keywords: *scientific knowledge, scientific knowledge competence, curriculum optimization, scientific knowledge competence integration in educational process.*

Introducere

Sistemul educațional din Republica Moldova promovează formarea de competențe ca valoare primordială a personalității elevului, ce oferă siguranță a unei inserții sociale optime. Măsurile de reformare a învățământului din Republica Moldova vizează calitatea actului educațional la toate nivelurile, iar competența colară este un indicator al calității învățării.

În contextul societății bazate pe cunoaștere, competența colară devine un element definitoriu ce va susține competiția. Aceste condiții dictează necesitatea formării competenței de cunoaștere tiințific, indispensabilă, în general, oricărui domeniu de activitate din societatea modernă, în special, formării/dezvoltării personalității elevului. Putem menționa, cu certitudine, că *formarea* competenței de cunoaștere tiințific la elevi este o necesitate vitală într-o eră a schimbării permanente, care trebuie soluționată ca problemă stringentă în etapa actuală.

Curricula colară la disciplinele fizică, biologie și chimie promovează formarea *competenței de cunoaștere tiințific*. Această competență este orientată spre înțelegerea tiințifică a diferitelor aspecte ale realității obiective, ale existenței umane și derivă din epistemologia disciplinelor respective. Drept argumente în favoarea acestei idei menționăm:

- progresul cunoașterii tiințifice a impulsionează descoperirea proceselor, fenomenelor din natură ;
- volumul de cunoaștere este dobândit și construit sistemele respective de gândire delimitate în tiințe: fizică, biologie, chimie;
- tiințele sunt caracterizate prin rigoare și precizie tiințifică – cunoaștere de factură academică ;

- ca discipline colare, domeniile la care facem referin , pentru a putea fi accesibile elevilor, sunt abordate în context psihopedagogic - cunoa terea de factur didactic .

Competen a de cunoa tere tiin ific este o structur a unei personalit i extrem de complexe, autoconstructive, centrate pe cunoa terea tiin ific în calitate de instrument de unificare, codificare i exprimare sub form de comportamente educa ionale. Astfel, competen a de cunoa tere tiin ific reprezint o valoare educa ional complex , specific disciplinelor colare fizic ,biologie i chimie, argumentat pe baz epistemologic i determinat de sistemul de resurse pedagogice achizi ionate.

În continuare, vom elucida conceptul de competen de cunoa tere tiin ific prin prisma celor dou dimensiuni amintite: *epistemologic* i *pedagogic* .

1. Dimensiunea epistemologic a competen ei de cunoa tere tiin ific

Dimensiunea epistemologic impune argumentarea conceptului de cunoa tere tiin ific sub aspect filozofic, epistemologic, psihologic i social, aspecte importante în formarea/dezvoltarea personalit ii elevului.

A cunoa te/a dobândi adev rul este o caracteristic definitorie a modului uman de a exista i presupune un proces continuu de reflectare a realit ii în con tiin (Culda, 1989, p.21). Extrem de relevant pentru problematica prezentului articol este definirea rela iei dintre cunoa tere i adev r, a a cum apare aceasta reflectat în opinia unor filozofi de referin .

Problema definirii cunoa terii dateaz de la Socrate, pentru care *a cunoa te* este totodat i un mod de a ac iona, iar a ac iona este i un mod de a cunoa te. Cunoa terea i ac iunea este cu neputin s fie separate una de cealalt , consider Socrate. Dac vrem s cunoa tem adev rul i s dezvolt m în noi dorin a de adev r, trebuie s începem prin a lucra asupra noastr , men iona filozoful. Iar cu cât ne cunoa tem mai mult, realiz m c ne cunoa tem prea pu in. *Maieutica* este metoda cunoa terii de sine a lui Socrate prin care omul se recunoa te, se re-descoper în m sura în care reflect mai profund asupra sa ca fiind responsabil . „*Interlocutorul este o fiin uman i ca atare în el este s dit sim ul adev rului, adic cunoa terea*“ (Hersch, 1994, p. 21).

Platon, care considera cunoa terea drept opinie adev rat înso it de „*logos*“, a utilizat termenul de *opinie adev rat* i a eviden iat unele rela ii speciale între cel ce are o opinie i fapte (Blackburn, 1999). Conform teoriei

lui Platon, adevărata cunoaștere nu există decât la nivelul ideilor. Omul se află la mijloc, între lumea sensibilă și lumea ideilor. Aristotel pledează pentru gândirea rațională, omul prin gândirea sa poate să cunoască și să înțeleagă în spiritul său lumea exterioară, și fiecare are dreptul la un lucru formidabil și unitate. Sf. Augustin consideră că toată cunoașterea este în suflet, cunoașterea reprezintă experiența interioară, posibilitatea omului de a-și adânci cunoașterea de sine. Descartes susține că rațiunea este mijlocul cel mai eficient pentru a cunoaște adevărul. Cunoașterea naturii se realizează prin experiență proprie, experiența este necesară cunoașterii. Cu toate acestea, experiența nu reprezintă calea prin care putem cunoaște adevărul, deoarece poate fi înșelătoare. Prin urmare, „*Adevărul trebuie căutat în rațiune, singura cale care nu ne poate înșela. Esența umană este în a gândi, deci în a exista, rațiunea este dată de Dumnezeu - singura fiind perfect - omul imperfect, pentru a descoperi adevărul prin înțelegere. Adevărul este găsit în cogito-gândesc, de la înțelegere trecem la gândire, și de la gândire la existență*” (Hersch, 1994). Intelectul nostru este singurul care ne asigură existența lumii exterioare. Prin rațiune omul își pune în ordine gândurile, de la cunoașterea obiectelor simple la cunoașterea mai complexă - cunoașterea naturii. Întâlnim la I. Kant conceptul de „cunoașterea apriorică” (pur) în care se cristalizează întreaga cunoaștere: „orice cunoaștere a noastră începe cu simțurile, înaintează spre intelect și sfârșește cu rațiunea” (Conda, 1991). Astăzi, cunoașterea reprezintă procesul reflectării asupra realității obiective, fie prin observații directe, fie prin deducții logice sau rațiuni teoretice, care trebuie să fie confirmate de practică, devenind în acest mod știință (Florescu, 1977, p.16).

Conceptul de „cunoaștere” contextualizat în procesul educațional este un proces de învățare care poate fi abordat din cinci perspective:

- *filozofică* – se referă la cunoaștere ca la „acea procesualitate prin care omenișirea și dezvoltarea capacității de a se raporta la zone tot mai extinse ale existenței sale” (Kant, 1973; Culda, 1989; Flonta, 1994);
- *epistemologică* – prezintă cunoașterea ca proces de reflectare obiectivă a realității, prin observații directe, deducții logice, rațiuni teoretice care trebuie să fie confirmate de practică (Florescu, 1997; Verăan, 1980; Spirchin, 1989);
- *socială* - consideră cunoașterea un proces care își pune amprenta pe comportamentul individului în viața socială (Bara, 1994; Neculau, 1996; Petre, 1970);
- *psihologică* – abordează cunoașterea ca proces de modificare a structurilor intelectuale ale personalității (Piaget, 1965; Vigotski, 1991; Bruner, 1970);

- *pedagogic* – interpretează cunoașterea ca proces de formare/dezvoltare a personalității elevului, în sistemul de învățământ (Neacșu, 1990; Jinga, 1998; Cucu, 2002; Bocu, 2002).

Aceste aspecte servesc drept punct de plecare în elaborarea conceptului de competențe de cunoaștere științific, specific disciplinelor colare: fizică, biologie și chimie.

Evoluția procesului de cunoaștere științific demonstrează unitatea celor două niveluri, *empiric-perceptiv* și *teoretic-rațional*, care sunt fundamentale pentru științele studiate în școală.

1.1. Nivelul empiric-perceptiv al cunoașterii

La nivelul empiric-perceptiv, disciplinele științifice propun o gamă întreagă de termeni (noțiuni, concepte, legi etc.) care descriu starea, caracteristicile, proprietățile unor obiecte, procese, fenomene etc., care pot fi dobândite ca informații prin intermediul simțurilor, transformate apoi în conștiința individului/subiectului în senzații și percepții. Alături de percepțiile senzoriale ale individului formate prin observarea directă, spontană sau dirijată, un rol important în construirea cunoașterii științifice la acest nivel îl are *experimentul*. Conda (1991, p.10) identifică două etape ale cunoașterii empirice, aplicabile într-un experiment:

- planificarea și monitorizarea experimentului, care se soldează cu obținerea de date empirice- fundament al oricărui cercetător;
- prelucrarea inițială a datelor obținute, care raportează datele obținute recent la cele deja cunoscute, realizându-se la acest nivel repartizarea, sistematizarea și clasificarea lor.

Prin urmare, la nivelul dat, obiectul cunoașterii este supus unei cercetări primare prin intermediul metodelor directe, observaționale și experimentale. Ceea ce rezultă sunt cunoștințe elementare despre mediul înconjurător, formulate în limbaj natural, transmise de la o generație la alta. Acesta cunoaștere este nefundamentată obiectiv-științific, este limitată și adeseori incompletă. Ea este folosită în procesul de învățământ ca punct de plecare în demersurile de învățare tratate sistematic a cunoașterii de către elevi.

1.2. Nivelul teoretic-rațional al cunoașterii științifice

La nivelul teoretic-rațional, cunoștințele științifice sunt formate din termeni teoretici (noțiuni, concepte, legi, principii etc.) ce pot fi încadrate în două categorii:

- termeni care desemnează obiecte, caracteristici/proprietăți sau stări care nu pot fi cunoscute direct prin intermediul simțurilor, de exemplu: acceptanța electronii sînt obiecte reale, cîlungimea de undă este o proprietate a radiației electromagnetice etc.;
- termeni care nu sînt decît idealizări, care nu există ca atare în realitate, fiind în realitate modele simplificate. De exemplu, gaz ideal, punct material etc., noțiuni care se formează printr-o activitate complexă a gîndirii umane, numită „idealizare“.

Cunoștințele teoretice au un caracter sistemic, ele se schimbă odată cu modificarea unor elemente de bază, pe cînd cele empirice pot fi acceptate sau respinse, fără a provoca modificări în ansamblul informațional. Se poate constata că între nivelul empiric-perceptiv și cel teoretic-rațional al cunoașterii științifice există interferențe puternice; de aceea este greu de precizat dacă un termen este teoretic sau nu, adică granița între ceea ce este observabil și ceea ce este teoretic este vagă. Aceste două niveluri sînt strîns legate între ele, reprezentînd cele două trepte ale procesului *unic al cunoașterii științifice* (Conda, 1991, p. 13).

Evoluția procesului de cunoaștere științifică demonstrează unitatea dintre cele două niveluri, *nivelul empiric-perceptiv și nivelul teoretic-rațional*, acestea fiind fundamentale pentru științele biologie, fizic, chimie, reprezentînd treptele *unice* ale procesului de *cunoaștere științifică*. Deoarece principiile epistemologice ale cunoașterii științifice și conceptele educaționale sînt comune disciplinelor colare enunțate, procesul formării/dezvoltării personalității elevului prin intermediul acestor discipline colare reflectă *unicitatea cunoașterii științifice*.

2. Dimensiunea pedagogică a competenței de cunoaștere științifică

Competența de cunoaștere științifică este rezultatul acțiunilor concrete succesive, dublate de operații ale gîndirii despre fenomenele din realitatea înconjurătoare, la capătul căreia se descoperă adevărul. Adevărul decurge din cunoaștere, iar cunoașterea este o operație complexă și subtilă a *intelectului cunoscător*.

În formarea personalității elevului, competența de cunoaștere științifică este o structură extrem de complexă, autoconstructivă, centrată pe cunoașterea științifică, cu rol de instrument de unificare, codificare și de exprimare sub formă de comportamente educaționale.

Dezvoltarea competenței de cunoaștere științifică are drept scop:

- în alegerea mecanismelor achiziționării cunoașterii științifice și a unui sistem de valori;
- aplicarea metodologiei de investigație științifică;
- verificarea corectitudinii științifice.

Din perspectiva aplicării în coală, competența de cunoaștere științifică poate fi caracterizată ca un sistem optimizator și integrator.

2.1. Competența de cunoaștere științifică drept sistem optimizator

În sprijinul acestei idei putem sublinia că această competență formează un tot unitar, organizat într-un ansamblu de elemente dependente între ele. Competența de cunoaștere științifică redă structura de sistem prin toate componentele ei structurale și reprezintă: „un ansamblu integrat de resurse interne ale elevului, comune disciplinelor colare fizica, biologia, chimia, axate pe interacțiuni ale raționamentului dialectic, gândirii epistemologice, utilizării adecvate a limbajului științific, realizate prin comportamente adecvate, în vederea rezolvării unor situații semnificative modelate pedagogic (Botgros; Franuzan, 2010, p.35).

Resursele interne ale competenței de cunoaștere științifică reprezintă un „corpus” sistemic de cunoștințe ordonate, ce „reproduc” modele ale realității așa cum au fost ele percepute de către elev. Acest „corpus” este rezultatul cunoașterii, iar cunoașterea este actul prin care obiectele fenomenele realității, indiferent de natura lor, sunt convertite în concepte ale raionii organizate în sisteme teoretice, ordonate conform unor raporturi naturale ce există între ele și formulate logic de *ra iunea cunosco toare*. Sistemele de cunoștințe achiziționate condiționează dezvoltarea intelectuală a elevilor interacționând cu *sistemul lor de capacități, priceperi, deprinderi, atitudini*, acestea fiind în cele din urmă resursele interne ale elevului.

Raionamentul dialectic pune accent pe categorii precum: *unitatea și lupta contrariilor; transformări cantitative în calitate; negarea negației*, iar gândirea epistemologică - *pe legăturile epistemologice: de la general la particular; de la simplu la complex; de la fenomen la esență; cauză-efect*. Respectarea acestor categorii filozofice eficientizează realizarea procesului de cunoaștere științifică în cadrul orelor de fizică, biologie, chimie. Limbajul științific se referă la sistemul de noțiuni, concepte ale domeniilor respective de cunoaștere și se află într-o unitate complexă cu gândirea, condiționându-se reciproc. Gândirea științifică a elevului se dezvoltă printr-un limbaj corespunzător, iar fiecare limbaj este un vast sistem prin care se construiesc cunoștințele.

Deci, aceste patru elemente componente: *resursele interne, raționamentul dialectic, gândirea epistemologică și limbajul științific* se află într-o relație dinamică, evolutivă.

În acest context, situația semnificativă devine mediul de manifestare a componentelor enunțate anterior, prin comportament și atitudine concordantă.

Curriculumul colar pentru educația științifică dezvoltat în contextul competențelor de cunoaștere științifică nu a rezolvat problema optimizării procesului educațional, chiar dacă acest concept presupune o abordare de *sistem* a tuturor componentelor structurale. Astfel, conținuturile propuse și modalitățile de structurare actuale nu rezolvă pe deplin problema formării competențelor. De aceea, restructurarea conținuturilor științifice în contextul formării competențelor de cunoaștere științifică trebuie să respecte următoarele principii:

1. **Principiul minimizării** - presupune excluderea conținuturilor fără care poate fi rezolvată o anumită problemă, neaducând prejudicii pentru realizarea finalităților.
2. **Principiul legăturii reciproce** – vizează realizarea legăturii mutuale dintre informațiile unităților de conținut din cadrul unității de învățare ce urmează să fie asimilate.
3. **Principiul structurării logice** – promovează organizarea coerentă a conținuturilor obiectului de cunoaștere.
4. **Principiul subordonării** – reflectă structura ierarhică a conținuturilor din cadrul unei unități de conținut și respectiv din cadrul unității de învățare.
5. **Principiul rezolvării unei situații de context** – adaptarea informației științifice la caracterul praxiologic al problemei.

În viziunea cerințelor de formare a competențelor de cunoaștere științifică procesul educațional trebuie să fie proiectat pe unități de învățare și achiziții finale specifice fiecărei unități proiectate. Iar procesul de formare a competențelor de cunoaștere științifică pentru fiecare unitate de învățare să fie constituit din două etape:

- **Achiziții teoretice**
- **Achiziții practice**

I. Etapa de „**Achiziții teoretice**” este constituită din unități de conținut ce reprezintă o serie de lecții privind formarea sistemului de cunoștințe fundamentale, specifice unității de învățare. *Evaluarea* proiectată la finele acestei etape vizează gradul de formare la elevi a sistemului de cunoștințe fundamentale.

II. Etapa de „Achiziții practice“ se referă la rezolvarea unui sistem de situații reale, clasificate pe trei niveluri de complexitate: „Exersează“, „Experimentează“ și „Cercetează“. La această etapă de formare, elevul aplică sistemul de cunoștințe asimilate la etapa „Achiziții teoretice“, în diferite situații reale prin participarea personală și activă în rezolvarea acestora. Această etapă are ca scop aprofundarea în elegerii și conștientizarea sistemului de cunoștințe în viziunea proprie a elevului, acesta obținând deprinderi practice de planificare, acțiune, rezolvare și luarea deciziilor, determinând astfel experiența personală a elevului în formarea competenței de cunoaștere științifică.

Învățământul axat pe competențe presupune o abordare de sistem la nivelul procesului de predare-învățare-evaluare. Astfel, pentru formarea competenței de cunoaștere științifică, profesorul trebuie să proiecteze: *sistemul de cunoștințe fundamentale*; *sistemul de lecții din cadrul unităților de învățare*, *sistemul de metode interactive*, *sistemul de situații-problemă* etc., acesta fiind considerat competent în selectarea optimă a structurii procesului de formare a competenței colare în dependență de clasa de elevi.

Aadar, formarea competenței colare este posibilă doar prin proiectarea unui sistem *optim* care va asigura cea mai înaltă *eficiență* și *calitate*.

2.2. Competența de cunoaștere științifică drept sistem integrator

Caracterul integrator al competenței de cunoaștere științifică este conferit de modalitatea de relaționare a cunoștințelor dobândite pentru înțelegerea profundă a conceptelor, fenomenelor și proceselor studiate. Această competență unifică noțiunile, conceptele studiate separat într-un cadru unitar, întreg și armonios întâlnit în natură. Formarea la elevi a unei astfel de viziuni asupra naturii și asupra ființei umane ca parte componentă dezvoltată în acest sens la elevi *competența de cunoaștere științifică*.

Caracterul integrator al competenței de cunoaștere științifică realizat prin disciplinele colare fizică, biologie și chimie se referă atât la cunoașterea naturii din jur, cât și la cunoașterea lumii interne a *Sinelui*.

În acest sens, deosebim două tipuri de cunoaștere în raport cu personalitatea elevului (*Sinele cunoscător*):

- *cunoașterea obiectivă* - se referă la realitatea fizică, externă, obiectivă. Este cunoașterea rațională ce contribuie la formarea raționalității, judecărilor, conceptelor științifice, teoriilor, modelelor;
- *cunoașterea subiectivă* - se referă la *realitatea spirituală*, atât cea interioară, sufletească, cât și cea transcendentă. Exprimă trăirile, emoțiile,

experiențele și interiorizări personale. Cunoașterea obiectivă reprezintă lumea obiectivă externă, iar cunoașterea subiectivă reprezintă lumea subiectivă intrapsihică. Rezultatul acestor două tipuri de cunoaștere este *adeverul tiințific* înglobat în realitate.

Integrarea disciplinelor în colare într-un sistem unitar al cunoașterii tiințifice: *cunoașterea extrinsecă* și *cunoașterea intrinsecă*, respectiv, *cunoașterea exoterică* (exterioră, accesibilă, conștientă) și *cunoașterea esoterică* (interioară, ascunsă, inconștientă) poate fi realizată prin abordarea interdisciplinară, care include ideile de *umanizare* a educației. Astfel, „tiința trebuie predată la orice nivel, de la cel mai scăzut până la cel mai înalt, în mod umanist” (Rabi, 1970). Iar integrarea, indică E. P. un, „va produce modificări esențiale în registrul epistemologic al tuturor științelor” (P. un, 1982).

Aceste considerente ne orientează spre o nouă paradigmă a educației tiințifice în învățământul preuniversitar axată pe fuziunea strânsă între *cunoașterea tiințifică* și *cunoașterea spirituală*, valorificând esența ființei umane din perspectivă integrată.

Concluzii

Examinând contextul calității actului educațional, devine primordială formarea de competențe în general și a competențelor de cunoaștere tiințifică, în mod special. Societatea contemporană reclamă indivizi (elevi) flexibili, înzestrați cu achiziții funcționale, interiorizate, manifestate prin atitudinea de „a fi tu însuși”. Astfel, misiunea educației în școala contemporană este de a forma competențele de cunoaștere tiințifică - o cerință imperioasă în societatea cunoașterii.

Cunoașterea tiințifică este contextualizată în procesul de învățământ al disciplinelor fizice, biologie, chimie și constituie un referențial epistemologic pentru competențele de cunoaștere tiințifică. Competențele de cunoaștere tiințifică din punct de vedere pedagogic reprezintă un sistem optimizator și integrator, iar dezvoltarea curriculumului bazat pe această competență poate duce la optimizarea conținuturilor educaționale, drept primă etapă, și la integralizarea procesului educațional al disciplinelor tiințifice, drept etapă secundară.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Bara, S. *Psihologie socială și deontologie*. București: Editura Babel, 1994.
Blackburn S. *Dicționar de filosofie*. București: Editura Univers Enciclopedic, 1999.

- Boco , M. *Instruirea interactiv . Repere pentru reflec ie i ra iune*. Cluj: Presa Universitar Clujean , 2002.
- Botgros, I. & Fran uzan, L. *Competen a colar - un construct educa ional în dezvoltare*. Institutul de tiin e ale Educa iei, Chi in u: „Print-Caro“ SRL, 2010.
- Bruner J. *Pentru o teorie a instruirii*. Bucure ti: Editura tiin ific , 1970.
- Conda, S. P. *Metodele i formele cunoa terii tiin ifice*. Chi in u: Editura Universitas, 1991.
- Cuco , C. *Pedagogie*. Edi ia a II rev zut i adaugat . Ia i: Callegium, Polirom, 2002.
- Culda, L. *Geneza i devenirea cunoa terii*. Bucure ti: Editura tiin ific i Enciclopedic , 1989.
- En chescu, C. *Tratat de teoria cercet rii tiin ifice*. Ia i: Editura Polirom, 2007.
- Florescu, M. *Dimensiunile cunoa terii*. Bucure ti: Editura Politica, 1977.
- Fran uzan L. *Formarea competen ei de cunoa tere tiin ific la liceeni în context inter/transdisciplinar*. Tez de doctor în pedagogie. Specialitatea 13.00.01. – Pedagogie general . Chi in u: 2009.
- Hersch, J. *Mirarea filozofic* . Bucure ti: Editura Humanitas, 1994.
- Neculau, A. *Psihologia social . Apecte contemporane*. Ia i: Polirom, 1996.
- P un, E. *Sociopedagogie colar* . Bucure ti: Editura Didactic i Pedagogic , 1982.
- Petre, A. *Sociologie general* . Bucure ti: Editura tiin ific , 1970.
- Piaget, J. *Psihologia inteligen ei*. Bucure ti: Editura tiin ific , 1965.
- Rabi, I. *The Project Physics Course*. Holt, Rinehart and Winston. Inc. The New York, 1970.
- Spirchin, G.A. *Bazele filozofice*. Chi in u: Cartea moldoveneasc 1989.
- Ver an, K. *Convorbiri pe teme filozofice. Cunoa terea ca reflectare a realit ii*. Chi in u: Cartea Moldoveneasc 1980.

1991.

JOCURILE MATEMATICE COMBINATORIALE - POSIBILITĂȚI DE STUDIU ÎN ȘCOALA OBLIGATORIE

CS. Luminița Catan *

Rezumat

Articolul propune câteva jocuri matematice, simple și elegante, care pot deveni activități eficiente, pe care învățătorii le pot utiliza cu succes la disciplina „Jocuri mișcare” sau în orice oră de matematică. Am subliniat principalele beneficii ale unor astfel de activități pentru dezvoltarea personalității, în mod special, pentru cea mentală a elevului. Totodată, în articol se atrage atenția asupra faptului că metodele ludice, în mod special jocurile matematice, lipsesc din formarea inițială și continuă a profesorilor.

Cuvinte-cheie: jocuri matematice, reprezentări grafice, rezolvare de probleme, interes pentru matematică.

Abstract

This paper proposes some mathematical games, simple and elegant, which can become activities that teachers can successfully use for the course “Game and movement” or in any math class. We have highlighted the main benefits of such activities for a child’s personality development and, in particular, for his mental development. The article also warns that the playful methods, especially math games, are missing from the initial and continuous training of teachers.

Keywords: mathematical games, graphics, problem solving, interest for mathematics.

A existat o perioadă de timp în care școala românească însemna, atât pentru profesori, cât și pentru elevi, efort și străduință pentru obținerea unor rezultate măsurabile la învățare, lăsând deoparte alte aspecte, poate la fel de importante pentru elev, precum: interesul și plăcerea lui de a învăța, de a fi implicat într-o activitate împreună cu colegii și de a se simți solidar cu întregul grup, de a se bucura de propriile progrese intelectuale sau de altă natură, de a produce idei insolite sau răspunsuri care antrenează sentimente și emoții, de a realiza obiecte frumoase, de a lua decizii adecvate etc. Aspectele menționate apar câteodată, printre alte informații, în notele de prezentare ale programelor școlare, însă deseori rămân simple cuvinte aruncate pe o foaie de hârtie.

* Institutul de Științe ale Educației, București, România.
luminita.catana@ise.ro

Metodele ludice, recomandate în sugestiile metodologice ale programelor școlare, nu pot fi aplicate cu succes în clasă, deoarece formarea cadrelor didactice (atât cea inițială, cât și cea continuă) este deficitară în acest sens, iar materialele didactice disponibile nu conțin suficiente exemple. Modul rigid de evaluare a cadrelor didactice limitează și acesta, într-o oarecare măsură, abordarea la clasă a temelor de conținut, profesorii având tendința de a alege cele mai „bătorite” și deci mai sigure.

Mai mult decât dificil este pentru cadrul didactic să găsească elemente comune între o situație de învățare și un joc matematic, pentru o posibilă abordare interdisciplinară. Deși poate fi recunoscut potențialul jocurilor matematice de a dezvolta anumite abilități ale elevilor (de interacțiune sau intelectuale, de rezolvare de probleme, de anticiparea a unor situații, de luare de decizii ș.a.m.d.), dificultatea unor astfel de abordări îl face pe profesor să renunțe. Cum ar trebui acesta stimulat astfel încât să devină realmente interesat să utilizeze jocul matematic la clasă, atunci când este posibil? Ce forme pentru cadrele didactice ar fi utile și cine să fie formatorii? Acestea rămân întrebări care așteaptă încă răspunsuri.

1. Locul jocului matematic în curriculumul actual

Curriculumul actual este într-o perioadă de revizuire și restructurare, mai ales cel destinat învățământului primar. Curriculumul pentru învățământul gimnazial / liceal nu propune cursuri prin care să fie exersate jocurile matematice, probabil pentru că acestea apar în, după părerea specialiștilor, unui domeniu dificil și relativ nou din matematică. Pe de altă parte, se cunoaște nevoia elevilor de a învăța prin joc. Interesul pentru ludic este deja manifest, dovadă fiind o nouă disciplină introdusă în școala primară: *Joc și mișcare*, gândită inițial pentru clasa a III-a, dar existând deja intenții de a produce programe pentru această disciplină începând cu clasa I. Aici își pot găsi locul, printre alte tipuri de jocuri, și jocurile matematice, activități cu un puternic impact în dezvoltarea intelectuală a elevilor, care oferă elevilor șansa de a descoperi și aplica o serie de scheme de gândire pentru atingerea unui scop propus.

2. Posibile implicații datorate introducerii jocurilor matematice în curriculum

Una dintre competențele de viață cel mai des invocate și care apare în orice program școlar de matematică este competența de a rezolva probleme. După unii specialiști, aceasta înseamnă „a face raționamente, a emite și testa ipoteze, a lua decizii”. Ce caracteristici ar trebui să aibă o persoană capabilă să rezolve probleme? Unii leagă această capacitate de gândirea critică (vezi Facione, 1998), ceea ce înseamnă că o astfel de persoană

poate încadra o problemă într-un context mai larg, poate defini mai clar o situație și poate formula întrebări; are disciplina muncii și este perseverent, identifică informațiile relevante, manifestă entuziasm în soluționarea problemelor, este capabil să se focalizeze atenția pe problema respectivă și are o anumită precizie în rezolvare, în sensul că este capabil să genereze soluții multiple, are abilitatea de a inventa noi strategii atunci când întâlnesc situații neașteptate (cf. Wilson, Fernandez, Hadaway, 1993).

Jocurile matematice înseamnă rezolvarea unor tipuri de probleme. Acestea exersează principalele capacități de gândire, care apoi pot fi utilizate în alte împrejurări: în alegerea sau reprezentarea vizuală a problemei, memorizarea și accesarea informațiilor și procedurilor de câștig, sinteza sau organizarea cunoștințelor acumulate în suprastructuri, evaluarea metodelor utilizate, dar și emiterea de judecăți corecte privind incompatibilitățile matematice, existența sau nonexistența soluțiilor, unicitate sau nedeterminare.

Recunoașterea *patternurilor* matematice constituie o altă zonă de maximă importanță pentru învățarea matematicii, implicit pentru rezolvarea de probleme, precum și pentru transferul acestora în diverse situații analoge, pe baza unor criterii clare. Altfel spus, atunci când elevul are de rezolvat o problemă, acesta identifică *patternul* respectiv și accesează elemente utile și disponibile ale experienței sale anterioare. Or, jocurile matematice sunt situații de învățare agreabile, care oferă elevului în primul rând *patternuri*, stimulând totodată anumita „memorie a regulilor“ (reguli de câștig și condiții de finalizare; exprimarea matematică a *patternurilor* de câștig sau prin reprezentări grafice), care este un alt factor ce asigură succesul în învățarea matematicii. De înuție propune în mod special acest lucru, orice joc matematic antrenează elevii să se concentreze pe sarcini și pe anumite detalii de natură matematică, rezistența acestora la efort mental crescând progresiv, rundă după rundă. Jocurile matematice duc la comportamente raționale și la o gândire „ordonată“, în linii de urmărire în spațiul informațiilor sau ordonare cronologică, acestea fiind observate, analizate, prelucrate, stocate și reamintite de participanți.

În încheiere pledoariei pentru introducerea acestor tipuri de activități, reamintim faptul că, în orice program școlar, activitățile sunt elemente neobligatorii, de aceea metodele ludice, în mod special jocurile matematice, pot fi abordate cu toată încrederea, cu mențiunea că ar trebui să susțină dezvoltarea unor competențe specifice din programe și să se raporteze adecvat la elementele de conținut. De exemplu, jocurile de tip *take away* pot fi utilizate ca exerciții de operații aritmetice sau la descompunerea numerică.

3. Câteva exemple de jocuri. Abordare intuitiv

Introducerea disciplinei „Jocuri matematice” la clasa a III-a este un prilej pentru copiii de a exersa în mod plăcut anumite abilități. Totuși, unele dintre jocuri sunt mult prea dificile pentru clasa a III-a, de aceea o recomandare ar fi să se înceapă cu tipuri de jocuri simple sau simplificate, pentru uz didactic. Dorim să venim în ajutorul profesorilor de învățământ primar care vor avea de aplicat o nouă programă și care au în acest moment foarte puține informații despre materialele, prezentând câteva jocuri simple, numite în matematică „jocuri combinatoriale”¹. Aceste jocuri pot fi aplicate și la matematică în învățământul primar, bineînțeles la nivel intuitiv, fără aparatul matematic corespunzător. Așa cum le spune numele, aceste jocuri au la bază un număr restrâns de strategii care pot fi combinate, tot într-un număr limitat de posibilități. După mai multe runde de joc, elevii pot învăța anumite scheme care asigură succesul, de aceea, la un moment dat, un astfel de joc trebuie înlocuit cu un altul. Sunt jocuri previzibile, fiind reflectarea matematică a unor tipuri de interacțiuni umane care se repetă, cu mici modificări uneori, în diverse situații de viață. Matematic, acestea sunt jocuri secvențiale cu informație perfectă. Sunt mai multe tipuri de astfel de jocuri și vom prezenta câteva, mai cunoscute, care pot fi exersate cu succes în școală.

3.1. Jocurile de tip „Take away” - jocuri de scădere sau jocuri de tip NIM

Acestea sunt jocuri cu informație perfectă care implică două persoane, în care câștigul este exclusiv și în care, totdeauna, vom avea la final un câștigător și un învins. Există un set de poziții / situații de joc posibile (poziții inițiale, poziții intermediare și poziții finale) și o alternanță a acțiunilor partenerilor de joc. Regulile de joc sunt stricte, de asemenea există o condiție de finalizare și de câștig. Modalitatea de analiză a desfășurării acestor jocuri este inducția inversă (analiza de la poziția finală către poziția inițială de joc, pentru a căuta

¹ Un joc este definit printr-un număr de jucători, prin succesiuni posibile de alegeri a unor acțiuni din seturi determinate, de existență sau non existență a hazardului, de acțiuni ale partenerilor care au loc simultan sau nu, de un număr de reguli obligatorii, un scop sau o condiție de câștig. Regulile de joc prevăd un mod de comunicare între jucători (există, din această perspectivă, o clasificare a jocurilor în jocuri cooperative, în care jucătorii comunică liber între ei înainte de luarea deciziilor și pot face promisiuni și jocuri non cooperative, în care participanții nu comunică) sau reguli de cunoaștere sau transmiterea informației (jocuri cu informație perfectă, în care fiecare dintre jucători cunoaște regulile, numărul jucătorilor, strategiile acestora, precum și evoluția în timp a jocului, și jocuri cu informație imperfectă). În raport cu condițiile de câștig, există jocuri de sumă nulă, atunci când suma câștigurilor și a pierderilor partenerilor este nulă și jocuri de sumă nenulă, când câștigurile se distribuie altfel).

cile de câțig, în eng. *backward induction*). Acest tip de analiză arată că întotdeauna primul care acționează câțigă, cu condiția să aleagă anumite strategii câțigătoare, care pot fi identificate prin inducție inversă. Este însă interesant parcursul prin care elevul găsește aceste câștiguri care aduc câștigul și care îi exersează, în primele runde ale unui joc, spiritul de observație, capacitatea de anticipare, luarea de decizii, apoi evitarea unor situații care conduc la pierderea unei runde de joc. Treptat, ajunge să identifice situațiile și chiar în finaluri de situații care duc la pierdere sau la câștig. Sunt multe tipuri de astfel de jocuri însă, în cele ce urmează, vom da numai câteva exemple.

a. Joc cu bețișoare

Sunt doi jucători și materialul necesar este format din 16 bețișoare de chibrit (acestea pot fi înlocuite de alte obiecte, după preferință). Aceste chibrituri sunt puse pe o masă, pe patru rânduri, formând grupuri ordonate de 1,3,5 și 7 bețișoare. Pe rând, cei doi jucători pot lua un bețișor sau mai multe (sau chiar pe toate) dintr-un singur rând. Cel care ia ultimul bețișor pierde.

Pentru aprofundare, elevii pot să găsească răspunsuri la următoarele întrebări: Ce se întâmplă dacă, în loc de 4 rânduri de chibrituri, avem mai multe rânduri? Ce se întâmplă dacă regula se schimbă, de exemplu, dacă cel care ia ultimul bețișor câștigă?

b. Joc NIM

Avem o grmadă de obiecte (de exemplu, nasturi), numărul în varianta standard este de 21, și doi parteneri de joc, la fel ca în jocul anterior. Fiecare poate lua din grmadă, un număr de 1, 2 sau 3 obiecte. Ultimul care ia un obiect din grmadă câștigă.

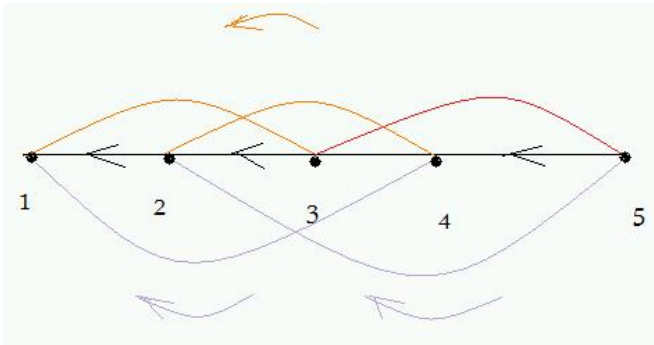
Elevii trebuie să identifice situațiile sau strategiile care asigură câștigul.

Din punct de vedere matematic, se constată că pentru acest joc există anumite poziții sau strategii care asigură câștigul. Situațiile de câștig sunt acelea pentru care numărul de obiecte rămase după mutare să fie un număr divizibil cu 4 (adică un număr în clasa 0 modulo 4, respectiv un număr din seria numerică: 4, 8, 12, 16, 20).

O modalitate de vizualizare a situațiilor câștigătoare pentru jocurile cu un număr limitat de alegeri posibile este utilizarea grafurilor (se numesc în forma extinsă a jocului).

Forma extinsă se poate folosi numai dacă se cunosc următoarele: mulțimea jucătorilor, mulțimea strategiilor fiecărui jucător, ordinea în care jucătorii iau deciziile și funcțiile de câștig pentru strategiile jucătorilor.

Pentru un joc de scdere, de tip *take away*, graful arată precum cel de mai jos (acesta este un graf simplificat, numai pentru 5 obiecte, dar pe acest grafic se vede clar situațiile care aduc victoria, adică cel care este în poziția 5 va câștiga cu condiția să nu extragă mai mult de un obiect, altfel, numărul de obiecte rămase va fi 3 sau un număr mai mic, iar următorul le poate lua pe toate și astfel câștigă).



Imaginea nr. 1

Ce se întâmplă dacă generalizăm acest joc, dacă avem, în loc de o grmadă, trei grmezi de astfel de obiecte? Matematicienii au răspuns unor astfel de întrebări generalizând unele constatări punctuale și introducând un operator matematic ce poate fi utilizat numai în aceste situații (s.n. *suma nim*).

c. Jocul 31 (propus de Geoffrez M. Smith, 1954)

Se extrag dintr-un pachet de cărți de joc cărțile A (valoarea unui A este 1, 2, 3, 4, 5, 6, deci 24 de cărți), câte patru de fiecare fel, și se pun pe o masă. Cei doi elevi pot alege pe rând câte o carte, iar valoarea cărții se adaugă la suma valorii cărților care deja au fost extrase, calculându-se astfel o nouă sumă. Primul care depășește numărul 31 pierde jocul.

d. Joc de scdere dinamic (propus de Schuk, 1968, Schwenk, 1970)

Ca și în alte jocuri de acest fel, avem 2 parteneri de joc. Aceștia vor extrage dintr-o grmadă de obiecte (n obiecte), pe rând, un număr de obiecte mai puțin sau egal cu numărul de obiecte extras anterior. Deci numai primul

partener de joc poate să extragă un număr de obiecte, atât cât dorește el, apoi există condiționări care se pot schimba de la o etapă de joc la alta. Condiția de câștig este următoarea: cel care ia ultimul obiect va câștiga.

e. Jocul lui Fibonacci (1963)

Există un număr de obiecte într-o grmadă. Se pot extrage din această grmadă un număr de obiecte, dar acest număr să se regăsească în irul lui Fibonacci. Acest ir este format astfel $F_1=1, F_2=1, F_3=2, F_4=3, F_5=5, \dots$. Se cunoaște faptul că orice termen al acestui ir se obține din însumarea ultimilor doi termeni din ir. Irul are primii termeni: 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89. Aceștia termeni sunt suficienți pentru a exercisa acest joc, cel puțin la început. Regula este aceeași, ultimul care ia obiecte de jos câștigă.

Pentru căutarea soluției care asigură câștigul unui partener, se poate utiliza teorema lui Zeckendorf, conform căreia orice număr întreg pozitiv se poate scrie în mod unic ca o sumă de elemente distincte din irul lui Fibonacci. De exemplu, $31=21+5+3+2$; dacă nu se extrage un număr de 21 de obiecte la o singură mutare, 21 poate fi înlocuit cu: 13 și 8 din ir. a.m.d.; numărul de extrageri (par sau impar) desemnează câștigătorul.

Prima concluzie este aceea că, dacă un număr din ir poate fi utilizat numai o dată pentru extracție, atunci ansele de câștig sunt stabilite pentru partenerii de joc, anșa de câștig depinzând numai de numărul de termeni din descompunere, iar jocul este plictisitor. Altfel, jocul devine interesant, și primul jucător care face o mutare poate găsi totdeauna descompuneri cu un număr impar de termeni, care îi va asigura câștigul. În această presupunere atenție pentru ambii parteneri de joc, o singură greșală a primului participant îi iați că cel de-al doilea poate fructifica anșa câștigând runda.

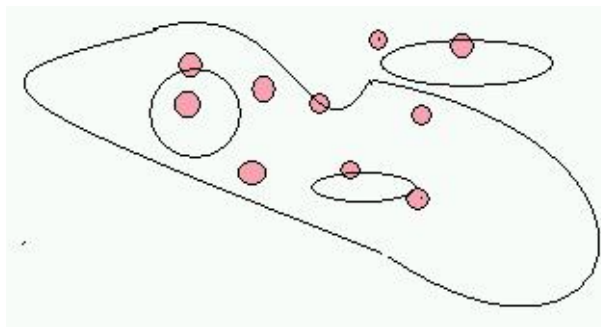
f. Turning Turtles

În această este un joc cu doi parteneri, cu un număr finit de mutări. Se pun mai multe monede în linie dreaptă, unele cu stema în sus, iar altele cu stema în jos (cap și stem).

Se întorc pe rând monedele, astfel ca stema fiecărui monedă să fie în sus. Regula de joc este aceea că fiecare are dreptul să întoarcă o monedă când îi vine rândul să mute, și, dacă dorește, poate întoarce și o a doua monedă situată la stânga monedei întoarse. Ultimul care întoarce o monedă câștigă.

g. Jocul Rîms

Pe o foaie de hârtie se desenează mai multe puncte. Pe rând, fiecare jucător va desena o linie curbă închisă, care va trece cel puțin printr-un punct. Aceste linii nu au voie să se intersecteze. Cel care nu poate desena o astfel de curbă (pentru că nu mai are puncte disponibile sau loc să deseneze o linie curbă), va pierde runda de joc.



Imaginea nr. 2

Acest joc este echivalent cu un joc NIM, în care poziția inițială este cea de n obiecte, unde n este numărul de puncte, din care jucătorii extrag pe rând un număr de puncte.

4. Concluzii

Deoarece formarea inițială a cadrelor didactice nu prevede în mod special studiul metodelor ludice și al jocurilor matematice, sunt necesare resurse (unele destinate profesorilor, iar altele elevilor) și cursuri de formare pe aceste teme.

Jocurile prezentate nu necesită un suport material special și nici pregătirea specială a elevilor și a profesorilor, se desfășoară într-un interval de timp limitat, astfel că pot deveni activități relaxante, încadrabile în orice oră de curs, sau atunci când elevii au nevoie să petreacă puțin și util câteva clipe de răgaz.

Alt aspect legat de jocurile matematice este că au un bun potențial interdisciplinar, situațiile întâlnite la diverse discipline putând fi abordate prin jocuri matematice, înșă sunt necesare exemple atent selectate, aplicabile la diverse discipline.

REFERIN E BIBLIOGRAFICE

Berlekamp, E. R., Conway, J. M. & Guy, R. K. *Winning Ways for Your Math Plays*. Vol 1., sec. ed. Wellesley Massachusetts: 2001.

Facione, P. A. *Critical Thinking: What it is and why it Counts*. Santa Clara, CA; OERI, 1998. Disponibil la:

http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf
accesat la data de 17 feb. 2014.

Ferguson, T. S. *Game Theory. Part. I Impartial Combinatorial Games*.

Disponibil la http://www.math.ucla.edu/~tom/Game_Theory/Contents.html
accesat la data de 20 feb.2014.

Huitt, W. *Critical Thinking: An Overview*. Valdosta, GA: Valdosta State University, 1998. Disponibil la:

<http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/critthnk.html>
accesat la data de 17 feb. 2014.

Schoenfeld, A. H. Learning to Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition, and Sense-Making in Mathematics. In D. Grouws (Ed.), *Handbook for Research on Mathematics Teaching and Learning*. New York: MacMillan, pp. 334-370, 1992. Disponibil la:

http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Schoenfeld_MathThinking.pdf
accesat la data de 17 feb. 2014.

Wilson, J. W., Fernandez, M. L. & Hadaway, N. *Research Ideas for the Classroom: High School Mathematics*. New York: MacMillan,1993.

Disponibil la:

<http://jwilson.coe.uga.edu/emt725/PSsyn/PSsyn.html>
accesat la data de 17 feb. 2014.

*** *Misunderstood Minds*. Disponibil la:

<http://www.pbs.org/wgbh/misunderstoodminds/mathbasics.html>
accesat la data de 17 feb. 2014.

TEORIA MICROECONOMICĂ ȘI POLITICILE PUBLICE PRIVIND EDUCAȚIA – REFLECȚII ȘI ÎNTEROGĂRI

CS. Ovidiu Măntău *

Rezumat

În acest articol sunt analizate o serie de concepte care își au originea în teoria microeconomică, în vederea evaluării modului în care aceste concepte sunt integrate în politicile publice referitoare la educație. Impactul teoriilor economice, aplicate la sistemele sociale, a a cum este sistemul de învățământ, se reflectă atât în cadrul logic care operează în domeniul bugetelor și al deciziilor în general, cât și în concepțiile și interpretările decidenților din domeniu.

Cuvinte-cheie: teorie microeconomică, politici educaționale, buget, decizie, eficiență.

Abstract

In this article a series of concepts originating in the microeconomic theory are analysed, with the view of assessing how these concepts are integrated in the public policies regarding education. The impact of economic theories, applied to social systems, as education is, is reflected both in the logical framework operating in the area of budgets and overall decisions, and in the insight of the decision makers at education system level.

Key words: microeconomic theory, education policy, budget, decision, efficiency.

1. Resursele și decizia

Teoria microeconomică (Guoqiang) „tinde să modeleze activitățile economice ca interacțiuni ale agenților economici individuali, ce își urmăresc interesele lor private“; agenții economici individuali pot considera și compania, școala, familia, sau, la limită, individul. Elementele teoriei microeconomice care au fost preluate integral în studiul colii și educației sunt situate în sfera deciziilor individuale, din care fac parte teoria consumatorului, setul de consum sub constrângeri bugetare, preferințele și utilitatea, funcția de utilitate.

Urcând de la planul decizional al individului către planul decizional al instituției (școala) și al autorităților de guvernare (locale, regionale, naționale), se pune

* Institutul de Științe ale Educației, București, România
ovidiu@ise.ro

imediat problema priorităților alocării resurselor, datorită rarității acestora și a costurilor de oportunitate (o alegere făcută în direcția consumului sau accesului la o anumită resursă sau serviciu se face în detrimentul altor opțiuni). Instituțiile și autoritățile reglementatoare din domeniul educațional acționează, pe de o parte, pe un plan instituțional, stabilind reguli de acces, selecție, priorități, dar și pe plan social, influențând și coordonând comportamentul uman prin diferite mecanisme, explicite sau implicite.

În momentul în care încercăm să clasificăm resursele, la toate nivelele de agregare administrativă, se pune problema încadrării resurselor în funcție de tipul acestora - materiale, financiare, umane, și de accesul indivizilor la acestea. În literatura economică, bunurile sunt clasificate după criteriul *acces* în funcție de *gradul de competiție* și de *gradul de exclusivitate*. După gradul de competiție, bunurile se încadrează între două extreme: bunuri supuse competiției și bunuri nesupuse competiției, iar după gradul de exclusivitate, în bunuri exclusive și non-exclusive (Zilberman) (accesul este limitat sau nu în funcție de apartenența la clasă, confesiune, categorie socio-profesională etc.).

Teoria microeconomică a devenit din ce în ce mai matematizată, iar pentru că majoritatea concluziilor rezultate din dezvoltările bazate pe grupe de axiome, produse în cadrul acestei teorii, să fie valide în aplicațiile acestora la situații reale, inclusiv la sistemul educațional, o serie de presupuneri (asumpții) de bază au fost enunțate; o abatere semnificativă de la aceste condiții duce la artificialitate și la o slabă valoare teoretică a modelelor rezultate, de aceea, ori de câte ori apar excepții notabile, acestea vor fi analizate separat, pentru a evalua validitatea modelelor construite. De cele mai multe ori, aceste presupuneri sunt particularizate și amendate, iar utilizarea rezultatelor furnizate de teoriile generale trebuie făcută cu maximă prudență (Heyne).

2. Asumpții de bază în studierea fenomenelor economice (Roy Weintraub și Guoqiang, 2007):

- Raritatea resurselor: oamenii se confruntă cu situații competiționale pentru resursele rare;
- Oamenii fac alegeri raționale între rezultatele care pot fi identificate și asociate cu o valoare (economică); în cadrul comportamentului rațional, se presupune acțiunea conform intereselor „egoiste”, ale individului sau ale firmei;
- Libertatea economică: atât cooperarea cât și schimbul sunt voluntare;

- Indivizii tind să își maximizeze utilitatea, iar firmele să își maximizeze profitul;
- Oamenii acționează independent pe baza unui set de informații complete și relevante;
- Preferința pentru decizia descentralizată apare atunci când informația este incompletă sau asimetrică pentru decident;
- Compatibilitatea intereselor: sistemul sau mecanismul economic trebuie să rezolve problema intereselor conflictuale dintre indivizi sau unități economice;
- Drepturile de proprietate sunt bine definite;
- Echitate în raport cu oportunitățile de piață;
- Alocarea eficientă a resurselor.

Pentru analiza fenomenelor din educație utilizând metode economice trebuie evaluat gradul în care presupunerile de bază sunt îndeplinite, găsite acele ipoteze simplificatoare care se potrivesc descrierii fenomenului, iar în etapa de interpretare să se precizeze cât mai bine limitele concluziilor la care s-a ajuns utilizând axiomatica respectivă.

3. Obiectivele instituțiilor și organizațiilor educaționale și întrebările economice fundamentale

În activitatea instituțiilor și organizațiilor, dimensiunea decizională este însoțită întotdeauna de dimensiunea economică; acest complex resurse-decizie se referă la fixarea scopurilor, alegerea alternativelor și a criteriilor folosite pentru evaluarea alternativelor și a obiectivelor. Scopul și obiectivele sunt corelate cu specificul activității („producției” în mod generic), cu volumul activității, cu modul de lucru și cu programarea activităților. În final, activitățile sunt utile unui grup de beneficiari și/sau societăți în ansamblu, care își însușește, apreciază, critică, evaluează, respinge sau refuză scopurile, activitățile sau rezultatele acestora. Aceste atitudini și comportamente ale indivizilor și grupurilor sunt însoțite, direct sau indirect, de manifestări cu specific economic sau de relații de tip economic sau financiar: vânzare - cumpărare, plata taxelor și impozitelor, angajarea de credite. În final, diferitele nivele decizionale trebuie să răspundă, printre altele, și la întrebările de bază ale economiei, în sensul cel mai larg: Ce se produce? În ce cantități se produce? În ce mod se va produce? Când se produce? Cui va folosi producția? (după caz, se va putea citi în loc de producție „activitatea”, „instruirea”, „predarea”, „învățarea”, „educarea” etc.).

4. Educația, investiția și mântul reprezintă zone de consum sau de investiție?

Aspecte teoretice

Tratamentul educației ca investiție sau consum poziționează politicile macroeconomice, în general, politicile unui stat, în paradigme diferite - cu efecte și consecințe puternic diferite. Doi laureați ai premiului Nobel pentru economie, Theodore W. Schultz pentru aspecte macroeconomice ale țărilor în curs de dezvoltare și Gary S. Becker pentru aspecte microeconomice și ale comportamentului individual au demonstrat următoarele teze:

- primul, că investiția în resursele umane, prioritar față de investiția în echipamente, infrastructură și alte bunuri, este cea mai bună strategie de dezvoltare, atât pentru țările bogate, cât mai ales pentru țările sărace (Schultz, 1965);
- cel de al doilea, prin consacarea **capitalului uman** ca element de bază în analiza socio-economică, a dovedit productivitatea acestei abordări, din punct de vedere teoretic și al politicilor publice. Extinderea domeniului analizei microeconomice la o arie largă a comportamentului și a interacțiunilor umane, inclusiv asupra comportamentului în raport cu educația, a condus la concluzia că rezultatele investițiilor în educație în general au mai degrabă caracteristicile unui capital decât ale unei investiții: „Deci, capitalul uman și capitalul tangibil apar diferite doar prin modelul temporal de depreciere, și nu prin esență lor” (Becker).

5. Consecințele administrative: filosofia investițională este reflectată în scopul general al bugetelor și în structura acestora

Bugetele cu care operează guvernul, administrația locală și instituțiile publice servesc mai multor scopuri: să reflecte politicile instituțiilor, prioritățile și obiectivele sociale largi, obiectivele sectoriale sau specifice; să asigure cadrul de alocare a finanțelor publice și pentru managementul acestora; să furnizeze mijloacele pentru controlul cheltuirii fondurilor alocate; să arate plătitorilor de impozite cât de eficient au fost cheltuiți banii lor, la toate nivelele de alocare și decizie bugetară. De aceea, contează foarte mult *obiectivele stabilite și informația relevantă* atunci când se construiește un buget, și este necesar un sistem bine proiectat de colectare și verificare a informației privind sistemul pentru care se realizează bugetul. În aceeași măsură, *fără sisteme de clasificare și codificare complete, coerente și logice*, bugetele nu pot fi planificate și controlate, nu pot fi transparente și supuse analizei.

O clasificare bugetară trebuie proiectată pentru:

- să furnizeze o structură care să poată reflecta prioritățile în cheltuielile

- programate de guvern;
- a ar ta care parte din administra ia central sau local este responsabil pentru managementul intr rilor i pentru ob inerea de rezultate;
 - a facilita controlul ;
 - a facilita analiza economic .

De i exist standarde interna ionale care formeaz baza clasifica iilor bugetare ale diverselor ri, exist i deosebiri notabile, care depind de evolu ia sistemelor de administra ie i management financiar, de sistemele i normele contabile, de istoria dezvolt rii economice i de cultura administrativ . rile care au suferit tranzi ia de la un sistem de planificare centralizat la sisteme economice de pia au trebuit s fac schimb ri radicale ale clasifica iei bugetare, pentru ca acestea s poat reflecta mai bine scopuri, obiective i programe. O dominant a cerin elor pe care au trebuit s le satisfac sistemele financiare a fost adaptarea la constrângerii bugetare puternice i inerea deficitului bugetar la nivele sc zute. Adesea, sistemele au permis guvernelor s ascund cu u urin unele cheltuieli, acestea fiind clasificate drept secrete sau, pur i simplu, fiind eludat publicarea lor detaliat ; secretul a constat de cele mai multe ori în ascunderea de public a deciziilor privind alocarea financiar – fie aceasta incorect , insuficient argumentat sau promovând ineficien a cheltuirii banului public. Totu i, reformele din rile în curs de dezvoltare, inclusiv cele din ara noastr , au promovat transparen a aloc rilor i a managementului financiar, cre terea posibilit ii de a corela bugetul cu politicile publice, facilitând analiza i controlul.

Bugetele reprezint rezultatul unor proceduri alc tuite din tranzac ii i negocieri; acestea se produc în interiorul metodologiilor, legisla iei i regulilor existente, iar cheltuiala final ce se efectueaz reprezint finalul acestui lan de tranzac ii. Deoarece aproape toate aceste cheltuieli se realizeaz în principal din surse financiare, tot acest parcurs trebuie controlat i supus raport rilor financiar-contabile, iar toate aceste aloc ri, raport ri i corel ri dintre finan are i obiective se realizeaz prin intermediul clasifica iei bugetare. Acest sistem de clasificare, regulile i sistemele financiar-contabile pot înf i a mai bine sau mai pu in bine investi ia în educa ie i dezvoltarea capitalului uman, obiectivele educa ionale ale întregului sistem sau ale diferitelor entit i (autorit i locale, institu ii, programe de sine st t toare) – consecin a direct fiind c politicile sectoriale, dezvoltarea institu ional i rezultatele sunt respectiv mai u or sau mai greu de formulat, urm rit i în eles.

Clasificarea economică funcțională furnizează instrumentele pentru a analiza compoziția/structura bugetului. Această structură se referă la echilibrul existent între cheltuielile de capital și cheltuielile curente, dar și la raportul pentru cele două tipuri de costuri de personal și costurile de operare.

Problema-cheie în structura oricărui buget constă în calitatea echilibrului/reprezentării dintre salarii, costuri de operare și cheltuieli de capital – de aceea analiza echilibrelor constituie un domeniu important al economiei. Dacă partea de cheltuieli curente din buget este dominată de salarii, atunci cei care beneficiază de salarii ar putea să nu dispună de suficient capital de lucru pentru a-și îndeplini misiunea/atribuțiile: de exemplu, bugetele educaționale sunt dominate de salarii, și adesea colile duc lipsă de resurse non-salariale – cărți și spații, procurare de echipament și materiale didactice, facilități de cazare și masă, activități culturale-educative etc.

Însă în sferă, componenta non-salarială poate fi foarte ridicată, dar aceasta este dominată de achiziția de medicamente, și atunci componenta operațională va fi restrânsă iar activitatea poate să aibă de suferit – lipsă de capacitate administrativă și de furnizare a serviciilor, mijloace și echipamente precare, consumabile și componente de înlocuire în cantități și calitate insuficiente, know-how și formare profesională, sisteme și structuri de intervenție și sprijin slabe etc.

Multe sisteme de clasificare bugetară fac dificilă analiza pentru salariile. De exemplu, într-un buget sectorial am putea găsi un singur articol privind subcapitolul *administrarea financiară* care să nu facă distincție între diferitele categorii de personal. Din punct de vedere macroeconomic (clasificarea economică) putem fi interesați doar de partea totală reprezentând salariile, dar pentru scopuri de management și control avem nevoie de mai multe detalii.

6. Investiții de capital și surse de venit

Una din trăsăturile unui bun sistem de codificare este capacitatea acestuia de a corela cheltuielile de capital cu cheltuielile curente. Trebuie să remarcăm că distincția dintre cheltuieli curente și cele de capital în buget este cumva arbitrară, și în general este o convenție contabilă. Cheltuielile de capital se află într-un domeniu în care sunt precizate și profituri/rezultate sau cel puțin, prin ratele de amortizare, modul în care cheltuielile rezultate din investiție se repartizează pe o perioadă de timp și sunt acoperite din beneficii, pe când cheltuielile curente reprezintă consum imediat - aceasta este o justificare

practic pentru separarea investițiilor de cheltuielile curente, prin reguli specifice.

Totuși, artificialitatea convenției transpare imediat, dacă ne raportăm la concepte economice cum ar fi „capitalul uman“, al cărui rol este crucial în educație și știință – dacă ne așteptăm de la capitalul fizic să producă beneficii, la fel ne așteptăm și de la capitalul uman. Bineînțeles, dacă definim investițiile de capital drept numai infrastructură și bunuri cu valoare mare și folosim îndelungat, distincția este folositoare. Totuși, multe țări în curs de dezvoltare reflectă în clasificarea bugetară faptul că primesc bugete de sprijin de la diferite organisme internaționale prin faptul că pot introduce cheltuielile curente în proiectele care beneficiază de sprijin financiar extern (Schiavo-Campo and Tommasi).

În țările cu economie planificată centralizat, cum a fost în România, bugetarea se concentra în special pe bugetarea cheltuielilor de capital, deoarece investițiile de capital erau percepute în exclusivitate ca sursă a creșterii în modelele de creștere economică folosite – dacă guvernul făcea investiții, economia creștea, iar investițiile însemnau obligatoriu infrastructură și echipamente, „fabrici și uzine“; în același timp, în vremea mântului era considerat un sector neproductiv, și trecut în exclusivitate în partea de cheltuieli a bugetului. Conceptul de planificare a bugetului curent și, de aici, de planificare a tuturor resurselor, a fost absorbit cu greu de personalul de specialitate din țările foste comuniste, și, de aici, o slabă printrundere a conceptului și tuturor teoriilor și aplicațiilor bazate pe „capitalul uman“.

Un sistem de clasificare și codificare bugetară permite, de asemenea, identificarea veniturilor pe surse. Adesea, se obișnuiește corelarea sursei de venituri cu un anumit tip de cheltuieli (*line item budgeting*), ceea ce introduce adeseori inflexibilitate în managementul financiar. Din punct de vedere economic, al centrului de cost care este coala, este mai puțin important, sau prea puțin important, care sunt sursele de venituri, deoarece banii, din orice sursă, sunt la fel (fungibilitatea banilor), chiar dacă banii sunt cu destinație specială (*earmarked funds*). În România, ca și în multe țări în care instituțiile publice nu au posibilitatea de a se împrumuta de la bănci, și în care predictibilitatea bugetului este scăzută, cheltuielile curente, din care mare parte sunt cheltuieli de personal, sunt separate cu strictețe de cele de capital, tocmai pentru a preveni disfuncțiile majore în momentul în care apar deficite și «rectificări în jos» ale bugetului; primele «sacrificate» sunt cheltuielile de capital, și nu cele curente.

Fungibilitatea este o noțiune centrală în economie și înseamnă „substituibil cu o altă cantitate”; de exemplu, fungibilitatea banilor se traduce prin plata unei datorii cu orice fel de bani, indiferent de proveniența acestora.

Sarcina administratorului de la nivel inferior (la nivelul centrului de cost) este ca banii de cont să fie cheltuiți în funcție de serviciile și bunurile achiziționate. Sarcina managementului financiar și a administrației de nivel superior este să prevină ca din acele conturi să se cheltuiască banii oricum, ci numai în vederea *atingerii obiectivelor*. Astfel, dacă centrul de cost nu coincide cu centrul decizional, apare tensiunea între nivelele ierarhice, în care decizia financiară a nivelului ierarhic superior, și care este corelată cu obiectivele acestuia (cel puțin teoretic) nu este acceptabilă pentru nivelul ierarhic inferior, deoarece acesta dorește o fungibilitate mai mare și o libertate decizională mai mare.

7. Libertatea decizională

Libertatea decizională privind bugetul se înscrie într-un continuum, de la constrângere și obligativitate totală, până la libertate totală de alegere. Analiza bugetului se realizează în funcție de structură și ponderile diferitelor tipuri de cheltuieli, dar și în funcție de cât de ușor sau cât de greu este să schimbăm destinația sumelor, să schimbăm structura cheltuielilor sau a priorităților.

Libertatea decizională în privința bugetului este în general o funcție de timp. Itemii de cheltuieli pozitivi de la obligativitate totală până la libertate totală își pot schimba locul pe măsură ce trece timpul. Acoperirea nereparată, întreținerea neefectuată și investiția în spații colare și dotări pot deveni la un moment dat extrem de constrângătoare, obligatorii chiar – prin acoperirea și repararea, încep să plouă, pereții nereparați riscă să se dărâme, instalația de încălzire învechită moral consumă mult peste normele admise și nu putem să menținem cheltuielile la nivelul anterior, elevii nu beneficiază de materiale și echipamente moderne și prin urmare trimit la alte coli – se pierd bani și norme didactice, sau școala a devenit foarte solicitată, ar putea să obțină mai mulți bani dacă va crește numărul de elevi, dar nu dispune de spații.

Bugetarea istorică, de tip incremental, pe care o practicăm în prezent în România, are un viciu profund – ne așteptăm ca de la an la an să crească alocațiile, pe structura existentă, dar la un moment dat aceste cheltuieli, prost structurate, nu mai pot fi crescute și devin nesustenabile – la nivel de coală sau la nivele mai ridicate de decizie. Partea din buget alocată salariilor devine o problemă – nu putem concedia personalul, care este protejat de

legii nici directorii nu s-ar gândi la aceasta, chiar dacă ar putea. În aceste condiții, nu putem angaja mai mult personal pentru curriculum diferențiat, chiar dacă elevii își pun și ar dori acest lucru, nu putem discuta de o dinamică în dezvoltarea colii.

Când analizăm eforturile bugetului public și dispunem de cifrele furnizate de acesta, cheltuielile sectoriale se află la număr tot iar totalul cheltuielilor la numitor. De exemplu, propunerea înțelesă pentru localitatea X este ca 35% din bugetul local să fie cheltuit pentru învățământ – dar în componența acestui buget există mari diferențe între sume ce pot fi cheltuite discreționar (la liber alegere) și cheltuieli cu destinație precisă. De aceea, orice manager de buget este interesat să obțină o libertate decizională cât mai mare (bugete sum globale), fiindcă aici de fapt intervine finanțarea obiectivelor definite la acel nivel decizional.

8. Eficiența ca m sură a randamentului în condiții de constrângeri economice și eficacitatea ca m sură a îndeplinirii obiectivelor

Eficiența, ca și concept în microeconomie, are mai multe accepțiuni; totodată, a generat o clasă de concepte legate de eficiență în mai multe științe sociale: sociologie, științe politice.

Eficiența statică :

Este definită la un moment dat, ca raport dintre output-uri, rezultate sau realizări și input-uri, investiții, costuri, efort etc. și are două accepțiuni optime:

- Eficiența alocativă (sau optimul alocativ), care este realizată atunci când valoarea pe care consumatorii o acordă unui bun sau unui serviciu egalează costul resurselor folosite pentru producerea bunurilor sau serviciilor. Valoarea atribuită de consumatori este reflectată în prețul plătit sau în intenția de a plăti prețul respectiv. Teoria optimului economic spune că, pentru a atinge eficiența alocativă, este necesar ca prețul să fie egal cu costul marginal (costul necesar pentru a produce încă o unitate de produs).
- Eficiența Pareto (sau optimul Pareto) este realizată într-o mulțime dată de indivizi dacă alocarea prealabil de bunuri nu poate fi modificată în favoarea unui individ oarecare, fără să se înrutească pentru ceilalți.

9. Limitările teoriei micro-economice

Teoria microeconomică, și teoriile economice în general, suferă limitări chiar în descrierea fenomenelor economice tipice, pentru care au fost create. Gradul de generalitate al unei teorii economice și aria sa de aplicabilitate

sunt sau expuse inițial de către aceasta, sau rămâne la latitudinea practicianului să evalueze în ce măsură, la ce fenomene, și cu ce grad de încredere un anumit set de instrumente matematice poate fi folosit. De aceea, importante în domeniul analizei economice sau socio-economice sunt abordările metodologice, printre cele mai însemnate fiind cele amintite anterior, ale lui Gary S. Becker și ale colii de analiză comportamentală socio-economică, de inspirație weberiană.

Matematizarea tot mai puternică a modelelor microeconomice necesită o aprofundată analiză a premiselor și a transpunerii sub formă de condiții și relații matematice a relațiilor dintre indivizi, dintre grupuri sau instituții, prin intermediul bunurilor, serviciilor sau al schimburilor informaționale, al banilor sub formă de finanțe, taxe sau cheltuieli. Evidențierea limitelor teoretice ale modelelor și validitatea concluziilor se realizează prin testarea și re-testarea acestora pe serii de date experimentale, pentru a vedea dacă și în ce măsură acestea explică și prezic corect ceea ce se întâmplă în realitate. Ipoteza teoretică a interesului egoist, de exemplu, nu înseamnă că oamenii sunt egoiști, ci, în anumite condiții experimentale sau reale, că se poate neglija aportul cooperării și schimbului de informații între oameni: de pildă, se pot neglija aspectele de cooperare între elevi în cazul redactării unor lucrări de test, iar, dacă aceste lucrări sunt folosite în scopul selecției pentru un număr limitat de locuri într-o instituție de învățământ, se poate enunța o ipoteză competiției, fără ca această competiție să aibă un aspect material sau economic.

10. Problema optimului ca minimizare a riscului și maximizare a beneficiilor

În domeniul elaborării și implementării politicilor publice privind învățământul și educația, este de folos să utilizăm tehnicile și instrumentele care, în domeniul economic, au produs rezultate notabile în privința **problemelor de cooperare și coordonare** și **managementului riscului**: acestea se regăsesc în domeniul microeconomiei și al ciberneticii producătorului. Totodată, distanța dintre scopul sau intenția individului, instituției sau a grupului de cetățeni, dintre lege și realitatea concretă se măsoară și se reduce și prin intermediul **managementului riscului**. Conceptele, modelele și metodologiile din mai multe domenii – cum ar fi riscul investițional, analiza valorii – pot fi adaptate cu succes și în domeniul managementului sistemelor educaționale.

Brezinka exprim cerința de coerență a scopurilor-mijloace în felul următor:
 „...tinerii trebuie educați nu se limitează singure la investigarea acestor probleme despre care se spune că sunt educaționale, ci și la acele instituții despre care se spune că sunt instituții educaționale. Mai degrabă, îi plasează pe aceștia în relație cu scopurile lor și cu situațiile celor educați. Acest lucru este foarte important pentru a testa dacă aceste instituții sunt de fapt mijloace potrivite sau pot conduce la efecte complet diferite de cele intenționate.“

Termenul de politici educaționale poate și trebuie să coborât ca tip de acțiune și practic de elaborare și de implementare la nivele mai joase decât cel național – la nivelul managementului școlar sau al administrației publice locale. Este necesar expertiză pentru a manipula corect conceptele și regulile de inferență prezente în domeniul politicilor educaționale, totuși, printr-un efort de liniarizare, standardizare a proceselor de analiză, de formulare a problemelor și de decizie, această „artă” poate coborî la nivelul unei practici de rutină, în sensul cel mai bun al cuvântului. Lucrearea de față argumentează posibilitatea facilitării elaborării de politici publice bazate pe modele microeconomice, ușor de replicat și de transpus în măsururi și decizii.

În ceea ce privește elaborarea și analiza politicilor bugetare, potențialul temei este dat, pe de o parte, de interesul pragmatic privind:

a) **generarea de politici publice în domeniul alocării resurselor bugetare**, alocării resurselor în general, pentru învățământ; aceste politici publice trebuie să fie, pe lângă aspectele tehnice legate de analiză și adecvare, și **acceptabile** pentru publicul țintă și pentru publicul larg, să mai fie și înțeleșibile, de ce nu, **șus inute și dorite**. De aceea, studiul funcțiilor de utilitate, al utilităților expectate și al valorii în domeniul educațional pot furniza răspunsuri în domeniul satisfacției beneficiarilor și al mobilității sociale;

b) pe de altă parte, există **necesitatea evaluării și criticii acestor politici publice**, în toate etapele acestora: circuitul de elaborare și dezbateri publice, implementarea, analiza impactului și aplicarea de măsururi corective. O orientare pragmatică a acestor evaluări trebuie să pornească de la ceea ce cred, afirmă și resimt principalii de interese, din nou, publicul țintă și actorii sociali.

Regula lui Markowitz, privind minimizarea riscurilor și maximizarea avantajelor, poate constitui o opțiune viabilă pentru ambele aspecte menționate privind politicile publice, orientând investițiile și accentele instituționale în scopul **rezolvării problemelor** sub un set de condiții: reducerea incertitudinii pentru cât mai mulți cetățeni și pentru fiecare în parte.

Însuși comportamentul investițional în educația publică a individului poate fi văzut ca o strategie de reducere a incertitudinii, și tratat cu instrumentele elaborate în teoria generală a riscului. Actorii care interacționează în cursul acțiunilor educaționale sunt considerați raționali, fiecare dintre actori acționează /interacționează în virtutea unor scopuri, utilizează anumite resurse și desfășoară activități specifice, activitățile educaționale, care au o anumită finalitate. Totodată, actorii dispun de informație limitată, acceptă diferite nivele de risc atunci când își concep strategiile și acționează sub imperiul unor motive intrinseci sau extrinseci. Actorii evaluează utilitatea activităților educaționale și a rezultatelor acestora, dezvoltă anumite reprezentări sociale despre ele, manifestă anumite atitudini și realizează judecăți de valoare privind activitățile educaționale, contextul de desfășurare și rezultatele lor. Toate acestea se reflectă în decizii, comportamente sociale și credințe.

11. Asumptii de bază ale teoriilor economiei publice; discuție privind distanța dintre dezirabil și existent

Discuția paradigmatelor privind resursele necesare, convenite, destinate și alocate efectiv educației se împarte în două. Pe primul plan se situează discuția despre riscul educațional ca distanță dintre o stare dezirabilă sau propusă legal și starea reală. Pe al doilea plan, se află discuția rolului managementului ca factor de minimizare a riscului și maximizare a utilității și satisfacției pentru beneficiari. Ambele planuri de investigație pornesc de la definiția, sau, mai bine zis, multitudinea de definiții ale educației și învățământului.

Dintre toate definițiile, ne concentrăm atenția asupra celor care privesc învățământul ca activitate **conștientă**, organizată și desfășurată la nivel **instituțional**, în direcția adoptării de **masuri educaționale**. Puternic limitativ, această opțiune creează pentru început oportunitatea discuției într-un spațiu izomorf al acțiunilor publice, fie acestea din domeniul educațional sau ale serviciilor publice în general.

Măsurile educaționale sunt văzute ca un „ansamblu de acțiuni aplicate în mod sistematic în vederea formării și dezvoltării însușirilor intelectuale, morale sau fizice ale copiilor și ale tineretului” (Schaub, Zenke). În aceeași categorie se înscrie definiția „un subset al influențelor totale la care sunt expuși subiecții educației: o clasă specifică de acțiuni sociale realizate de anumiți actori umani”, educatorii (Brezinka).

Mai multe definiții date educației în învățământului (precum cea a lui John Dewey) largesc aria de influență sau de finalități ale acestora, adugând elemente privind contribuția actorilor și accentuând aspectul voluntar, de construcție și participare, de creare a semnificațiilor și orientare către viitor, dar nu modifică aspectele de bază care ne interesează în acest demers: **actorii** care interacționează în cursul acțiunilor educaționale sunt considerați **raionali**, fiecare dintre actori acționează /interacționează în virtutea unor **scopuri**, utilizează anumite **resurse** și desfășoară activități specifice, **activitățile educaționale**, care au o anumită **finalitate**.

Totodată, actorii dispun de **informație limitată**, acceptă diferite **nivele de risc** atunci când își concep strategiile și acționează sub imperiul unor **motivații intrinseci** sau **extrinseci**. Actorii **valuează utilitatea** activităților educaționale și a rezultatelor acestora, dezvoltă anumite **reprezentări sociale** despre ele, manifestă anumite **atitudini** și realizează **judicii de valoare** privind activitățile educaționale, contextul de desfășurare și **rezultatele lor**. Toate acestea se reflectă în **decizii, comportamente sociale** și **credințe**.

12. Calitatea administrației învățământului și teoriile optimului economic în sens parețian

Calitatea, asigurarea calității și managementul calității constituie un răspuns la necesitatea persistenței coerente dintre scop, obiective și mijloacele folosite. Începem discuția prin prezentarea unui aspect fundamental: întrebarea „ce este calitate și ce nu este calitate?” – la diferite nivele de evaluare și decizie: individ, instituție, arie administrativă. Desfășurând această întrebare, obținem altele:

- se poate vorbi de calitate a administrației și deciziei într-o instituție sau un sistem de instituții despre care beneficiarii și, cetățenii, părinții, profesorii, au reprezentări negative și cred că manifest dezinteres față de interesele lor?
- în ce măsură managementul încrederii este corelat cu managementul calității?
- în ce măsură discuția despre respectarea legalității și a reglementărilor face parte din discuția privind managementul calității și al unui optim în sens general?
- în ce măsură inadecvarea sau absența reglementărilor și procedurilor dintr-un domeniu sau altul are legătură cu managementul calității în administrația învățământului?
- în ce măsură un complex de situații percepute ca nedrepte și care nu răspund nevoilor publicurilor de beneficiari sau de „deținători de interese”

poate fi discutat în contextul managementului calității administrației, la diferite nivele?

- în ce măsură luarea în considerare – sau nu – a situațiilor de risc educațional (în care se situează mediul școlar) într-un management al calității?
- are vreun rost aplicarea unei definiții a „calității pure” în cazuri de precaritate accentuată a unor servicii, sau a anumitor aspecte ale serviciilor?

Pentru a acorda atenție ambelor aspecte, care au atât elemente factuale, cât și unele aparținând percepției subiective, vom realiza o prelungire a domeniului clasic al managementului calității cu încă două teme, managementul riscului și justiția socială. Orice demers de **justiție socială - raportat la publicul intern** (*outcomes*), cât și de **management al calității, raportat la actorii administrației** (*proces administrative*), trece printr-o logică a **împunerii binelui** (*ca intenție și proiect*) și a **prevenirii riscului** (*managementul riscului*). Managementul riscului și analizele *ex-ante* și de impact, de regulă, se tratează de sine stătător, dar, fiindcă administrația de nivel mediu și superior se ocupă cu elaborarea și implementarea politicilor publice, o viziune integrală este necesară, tocmai pentru a asigura caracterul pragmatic al instrumentelor și metodologiilor pe care le propunem. Această viziune integrală se obține prin introducerea, odată cu un sistem de management al calității, a unui sistem de monitorizare și control, care să lucreze cu un continuum al plăgerii de măsurare (aceiași, de fapt, cu a calității). În domeniul economic se definește conceptul de „non-calitate” ca absența proprietăților și abatere majoră de la valorile acceptabile ale indicatorilor ce descriu calitatea; aceasta se poate defini nu numai prin propria consistență, ci și prin complementaritate cu „non-calitatea”, rezultatul fiind util în toate situațiile practice, chiar și în cele mai rele și mai îndepărtate de un concept clasic de calitate. Distanța dintre situațiile reale, de multe ori disfuncționale, și indicatorii care trebuie să măsoare fenomene abia existente, incipente și greu observabile de conturare a calității, face extrem de slab *motivată* pe cele care ar putea începe un proces de management al calității, în condiții ostile. Pentru a completa demersul propus sunt necesare **auditul de sistem** și **auditul social**.

În situațiile de mediul educațional, care se concretizează și prin mediul instituțional, strategiile remediale sunt cele care intră în acțiune.

REFERIN E BIBLIOGRAFICE

- Becker, G.S. *Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis*, *The Journal of Political Economy*, Vol. 70, No. 5, Part 2: Investment in Human Beings (Oct., 1962), pp. 9-49, pag 6.
- Brezinka, W. *Basic Concepts of Educational Science – Analysis, Critique, Proposals*. Boston: University Press of America, 1994, pag 13.
- Dewey, J. *Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, 1964.
- Heyne, P. *The Economic Way of Thinking*. Science Research Associates Chicago, 1980.
- Markowitz, H.M. *Foundations of Portfolio Theory*. In: *The Journal of Finance*, Vol. 46, No. 2 (Jun., 1991), pp. 469-477.
- Schaub, H., Zenke, K.G. *Dic ionar de pedagogie*. Ia i: Ed. Polirom, 2001.
- Schiavo-Campo, S., Tommasi, A. *Managing Government Expenditure*.
<http://www1.worldbank.org/publicsector/pe/oecdpehandbook.pdf>
- Schultz, T. W. Investing in Poor People: An Economist's View. In: *The American Economic Review*, Vol. 55, No. 1/2 (Mar., 1965), pp. 510-520, pag 515.
- Tian, G. *Lecture Notes Microeconomic Theory*, Department of Economics Texas A&M University, 2007.
- Weintraub, E. *How Economics Became a Mathematical Science*. Durham, NC/London: Duke University Press, 2002.
- Zilberman, D. *Economics of Resources and the Environment*.
<http://are.berkeley.edu/courses/EEP101/spring05/Chapter07.pdf>
-

REZULTATE ALE CERCETĂRILOR

INTRAREA LA ȘCOALA A COPILULUI

Conf. univ. dr. **Speranța Farca***

Rezumat

Intrarea la școală reprezintă o etapă inițială în viața copilului și de aceea el are nevoie să fie pregătit și sprijinit pe măsuri. Cunoscând copilul, dezvoltarea și trairile lui, îi putem fi mai bine alături ca să putem să creștem un mediu viu în jurul copilului care să se potrivească și care să se scuture de stereotipiile deja prea mult proliferate în educație. Ca adulți implicați în educație avem responsabilitatea mediului educativ în care se dezvoltă copiii noi și a consecințelor pe care acestea le are în evoluția lor.

Cuvinte-cheie: acomodarea copilului, intrarea la școală, pregătire, învățare, școală.

Abstract

The start in school is an initiatory step in a child's life and therefore he needs to be trained and supported accordingly. Knowing the child, his development and experiences we can better support him, as parents and teachers. Also knowing ourselves as educators we can create a living environment around the child, meeting his needs and shaking off stereotypes, which tend to proliferate too much in education today. As adults we have the responsibility of the educational environment in which our children grow up and of its impact on their development.

Key words: the child's start in school, parents, teachers, school.

Școala deschide copilului o lume nouă, o lume în care semnele și simbolurile structurează limbajul propriu și viața intelectuală. Copilul, ca membru al comunității școlare, se poate descoperi pe sine dincolo de granițele familiei din care face parte. Școala apare astfel ca un important mediu de socializare, ca un tărâm magic al conceptelor și ca un spațiu al cunoașterii și formării de sine. Tărâmul colii însă este unul mult diferit de cel al familiei, al grădiniței,

* Director al DPPD, Universitatea Națională de Arte București; cercetător al Institutului de Științe ale Educației, București; psihanalist.
<http://speranta.farca.ro>

dar și de cel al comunității în general. Aici sunt regulile și repere specifice pe care copilul nu le poate înțui și nu și le poate asuma, de aceea perioada de acomodare devine importantă. Adesea, de felul în care petrecem copilul cu întreaga lume colii depinde și interesul lui pentru aceasta, bucuria de a se implica și disponibilitatea de a aloca timp pregătirii școlare, toate cu efect asupra devenirii lui intelectuale.

Nevoia copilului de a fi sprijinit adecvat în acomodarea sa cu mediul școlar a fost investigat în cadrul proiectului de cercetare „Acomodarea copilului cu trecerile de nivel din învățământul obligatoriu” (2012-2013) al laboratorului „Teoria educației” din cadrul Institutului de Științe ale Educației. Aici înșur voi puncta doar acele elemente ale cercetării care se referă la intrarea copilului în școală, la contextul vieții familiale și școlare unde el poate găsi un sprijin.

I. Centrul de interes micul școlar

Copilul merge la școală atunci când împlinește vârsta potrivit, dar este el suficient pregătit pentru această schimbare din viața lui? Poate el anticipa realist ce înseamnă școala, poate el să înțeleagă de ce trebuie să meargă la școală și la ce îl ajută aceasta? Majoritatea copiilor se bucură mult la gândul că vor merge la școală. Școala este pentru ei ca o promisiune a unei bune deveniri, a unei vieți noi într-o lume de basm. Acolo copilul se gândește că va deveni mare și important pentru întreaga comunitate (ca mama și tata). Dar, ajuns în mediul școlar, copilul găsește suficient susținere și în alegere pentru ceea ce simte și trăiește? Prin ce îi oferim suportul de care are nevoie pentru trecerea sa într-o etapă importantă a existenței? Școala este suficient de pregătită să-l primească și să-l educe așa cum are nevoie? Sunt cadrele didactice apte de a nu dezamăgi copilul?

Ca adulți educatori, indiferent cum suntem prin noi, cadre didactice, cercetători, decidenți în educație sau numai membri ai comunității, ne punem aceste întrebări ori de câte ori ne aflăm în preajma unui copil care începe școala. Răspunsul la aceste întrebări ne arată dificultățile prin care trece copilul la intrarea în școală, dar și sprijinul pe care îl are el din partea familiei, a colii și a comunității pentru a se putea adapta. În raport cu sprijinul care i se oferă, copilul însuși descoperă modalități proprii de acomodare cu școala, de integrare a ei în viața sa.

1. Atitudinea copilului față de școală

La intrarea sa în școală, copilul se confruntă cu un mediu necunoscut, cu persoane străine, cu cerințe noi. El este nevoit să se facă față, într-un timp

scurt, unei schimbări mari care se petrece în viața sa. Copilul însuși devine „elev” și nimic nu mai pare ca înainte. Dacă este sprijinit, copilul reușește să facă schimbări și să se bucure de noua etapă în care a intrat, să beneficieze de tot ceea ce îi oferă școala. Adaptarea copilului la mediul școlar depinde mult de atitudinea părinților, dar și de priceperea și bun-voința învățătoarei. De asemenea, contează ca adulții de sprijin să-și înțeleagă, să nu-și ia pe neprețuite, să-și ofere în școală un mediu adecvat dezvoltării lui și potrivit cu trăsăturile sale.

1.1. Atitudinea părinților față de școală

Pe parcursul cercetării, am descoperit părinți cu atitudini diferite față de școală și am putut remarca influența directă pe care o au asupra întregii copilului în mediul școlar.

Părinții relaxați: valorizează școala, vorbesc frumos despre aceasta, se bucură de noile experiențe ale copilului, se implică activ, dar nu în locul copilului. Ei îi apreciază copilul ca fiind dornic și mearg la școală și interesat, bucurându-se și simțindu-se mare, și descoperirea și învățarea. Copilul este fericit și mearg la școală, se simte pregătit și dacă mediul școlar îi este potrivit, se va adapta cu bine.

Părinții anxioși: vorbesc frumos despre școală, dar se sperie de eșecul copilului ca de „drobul de sare”. Copilul, care este un fin observator al limbajului mai subtil, remarcă faptul că părinții lui sunt în alertă, că sunt nervoși, că participă cu nerbdare și intoleranță la teme, că sunt axați pe performanță și concurențiali. Ei sunt ambivalenți în raport cu copilul, deși îl încurajează, se tem puternic de orice eșec pe care îl va dădi în orice grădiniță, orice calificativ, orice performanță vreunui coleg.

Părinții represivi: pun presiune pe copil, se manifestă cu duritate, impun condiții stricte și nu oferă spațiu pentru oscilație, pentru nehotărâre. Ei sunt tentați să ridice în fața copilului standarde prea înalte, de neatins. Aici responsabilitatea excesivă și controlul părintelui tind să înlocuiască formarea responsabilității proprii a copilului care poate să învețe și să se conformeze, dar nu să se autoasume. În aceste condiții este dificil pentru copil să găsească bucuria de a învăța, de a lucra, de a se duce la școală. Or, fără această plăcere, copilul nu va avea motivația intrinsecă de a se angaja cu efort în activitățile de învățare. Un copil fără o motivație intrinsecă nu va putea fi motivat din exterior, reușind să epuizeze registrele celor mai ingenioși adulți. Copilul nu poate învăța decât pentru sine și doar dacă simte bucuria de a

face aceasta, dacă se simte atras și curios. Altfel, în pofida tuturor stimulilor din jur, sau poate și din cauza lor, va ajunge repede dezinteresat, se va concentra tot mai greu, va obosi și va deveni stresat.

P rin ii acaparatori: își asumă cerințele colii ca fiind foarte importante pentru ei, se fac luntre și punte ca să le îndeplinească. Prin ei îl secondează pe copil la teme și sându-i deoparte alte treburi, exagerează cu ajutorul, preiau din responsabilitate, gestionează relația cu coala și cu învățtoarea astfel încât copilul ajunge să se simtă în plus. E important ca prin ei să înțeleagă spațiul colar îi aparține copilului și că el trebuie să solicite sprijinul atunci când are nevoie, în condițiile lui. Copilul are nevoie de coală tocmai pentru că este un mediu în care se poate exprima independent, în care își poate dovedi valoarea individuală, în care poate arăta de ce este în stare să facă. Dar dacă părintele atentează la acest spațiu, copilul nu-l va mai percepe ca pe un loc al independenței sale. Putem vedea că un părinte prea implicat concurează cu copilul, iar unul prea autoritar concurează cu învățtoarea. Aceste atitudini sunt de natură să îndepărteze copilul de spațiul colii care devine dezinteresant pentru dezvoltarea independenței sale.

P rin ii preocupate de alte probleme: alocă prea puțin timp copilului și dificultățile lui de acomodare le par foarte importante. Acești părinți se confruntă cu dificultățile asigurării traiului zilnic, cu lipsa banilor sau sunt preocupate de succesul la locul de muncă, de relația dintre ei, de grija pentru un alt copil sau pentru sănătatea vreunui membru al familiei. În raport cu toate acestea, adaptarea copilului la coală pare un moft și nu o problemă. Copilul înțeleagă că coala nu poate fi suficient de importantă pentru a trezi interesul părinților, și atunci de ce ar merita ea preocuparea lui, el vrea să devină adult ca mama și tata! Aici interesul copilului va trebui să se formeze în ciuda lipsei de atenție a părinților. Uneori copilul își poate găsi un refugiu în coală și în viitor, dar este un risc mare ca el să preia atitudinea de dezinteres din familie.

P rin ii conflictuali: se opun din principiu oricărei oferte sociale, și colii, bineînțeles. Ei se manifestă adesea cârcotași în raport cu coala, învățtoarea, celălalt părinte, iar copilul nu poate fi decât la mijloc între aceste nemulțumiri. Sunt adesea oameni nemulțumi de ei înșiși, împovărați de prea mari responsabilități care își proiectează nemulțumirea asupra tuturor celor din jur, ajungând să nu mai aibă încredere în nimeni, să nu mai primească niciun ajutor și să se afle copleșiți de creșterea copilului. Aici copilul preia starea conflictuală pe care o înțelege ca stare de ambivalență

fa de coal : îi place i displace coala deopotriv . Adesea, copilul simte c trebuie s joace roluri diferite în cele dou spa ii. A a c pentru a se adapta, la coal este într-un fel i acas , în altul. Neîncrederea p rin ilor fa de înv toare îl pune în dificultate pe copilul care nu mai tie ce s cread i care se simte for at s aleag între mai multe autorit i care î i disput copil re te pozi ia. De aici i pân la dileme consistente este doar un pas: Dac p rintele nu are încredere în înv toare, atunci de ce îl mai las cu ea? Dac adul ii nu se respect între ei, cum i-ar putea cere lui, un copil, s fie respectuos?

P rin ii instabili: adopt multe schimb ri în existen a lor creând în jurul copilului un mediu nesigur, plin de neprev zut. Este situa ia în care copilul este l sat îndelung la bunici sau în care p rin ii pleac la munc pentru perioade mari, sau când domiciliul este schimbat des, ori când rela ia p rin ilor este fluctuant . Pentru un copil i a a greu încercat de un mediu instabil, începerea colii poate determina o adev rat criz . Copilul care se confrunt cu dificult ile unei familii cu probleme nu poate face fa i cerin elor colare i, de aceea, e foarte probabil ca p rin ii s aib nevoie de sprijin extern, specializat pentru a se echilibra ca s poat oferi un mediu asigurator, propice dezvolt rii.

1.2. Atitudinea înv toarei fa de coal

Pe lâng mediul familial i atitudinea p rin ilor, copilul este influen at i de atitudinea înv toarei. Copilul se simte bine la coal dac înv toarea este constant cald , deschis , în eleg toare, dar i ferm , clar , asigurate, echidistant i stimulatv . Este tot ceea ce-i trebuie copilului pentru a învesti mediul colar cu magia unui t râm ini iatic propice dezvolt rii i devenirii.

Totu i, aceste calit i ale înv toarei nu sunt pu ine i nici u or de g sit. Atitudinea înv toarei fa de coal este mult mai nuan at i depinde de numero i factori, precum: rela ia sa cu colegii, valorizarea social a muncii sale, cuno tin ele despre dezvoltarea copilului, maturitatea sa afectiv . Copilul este mai degrab influen at de aspecte subtile, de limbajul nonverbal care arat nivelul ei de entuziasm, de bucurie, de toleran , în elegere, încredere în sine i respect fa de copii. Adesea, copiii tiu mai bine decât p rin ii lor i decât orice inspector ce fel de persoan este „doamna“, iar reac iile lor sunt adesea un indiciu.

De pild , dac înv toarea se simte frustrat din cauza salariului mic, dac se simte într-o profesie nevalorizat social, dac ea î i consider profesia

ca pe un eec personal, dac nu se simte bine alături de colegii și din coală, atunci atitudinea sa generală va trda acestea prin nesiguranță, neimplicare, blazare, nervozitate, cerințe exagerate adresate părinților și copiilor, stare permanent de nemulțumire. Iar dac noi, adulții, preferăm să nu înțelegem ceea ce nu putem rezolva, copilul nu poate fi înțeles.

1.3. Atitudinea colii față de copil

Școala prin decidenții cadre didactice se confruntă cu numeroase schimbări sociale, cu o puternică concurență din partea mass-mediei, a activităților de educație din afara colii. Vechile atitudini și metode nu mai funcționează, vechile stiluri de studiu și învățare sunt pe cale să fie abolite. Dacă școala înșiși nu înțeleg pasul cu cerințele societății actuale, dac nu se deschide către părinți, dac nu ține valoriza copilul și dac nu se valorizează pe sine printr-o ofertă plăcută, necesară, adecvată și de calitate, aceasta nu va putea fi prețuit pentru prea mult timp de către instanțele plătitoare (părinții care acum nu par a conta prea mult în fața decidenților).

Ambivalența sistemului de învățământ față de propriile decizii pe care le susține pentru a le revoca, nehotărârea și lipsa de consecvență au făcut ca imaginea colii în societate să devină cel puțin „neserioasă”: „S-a introdus anul acesta clasa pregătitoare, dar se aude că la anul va fi scoasă, adică am făcut un experiment pe acești copii?”; „Nici nu mai tim ce o să fie mâine, a a de dese sunt schimbările în învățământ”; „Azi ni se spune că a fost luat o m sur bun, mâine ni se spune că trebuie retras că a fost prost ... noi nu mai credem nimic!”, ne spun cu amărăciune părinții.

Educația are efecte pe termen lung și de aceea toate schimbările la nivelul colii ar trebui temeinic experimentate înainte de a fi introduse. O atitudine pripită, și neînsoțită de cercetări și testare a schimbărilor, îndreptate neîncrederea cu care părinții privesc școala. Atitudinea autoritaristă prin care se impun schimbările din coală, fără consultarea părinților, fără posibilitatea acestora de a opta între mai multe variante face, de asemenea, ca școala să trezească resentimente la nivelul opiniei publice.

Școala noastră, în loc să și adapteze metodele la copilul de azi, să descopere metode moderne de individualizare a învățării, de stimulare plăcută și interesantă, pare să și extindă metodele autoritariste și la adresa părinților care sunt tratați „de sus”, care trebuie să „respecte reguli”, care „sunt certați”, care nu au voie să întrețină școala pe care ei o plătesc din taxe și cota lor li se formulează cerințe de parcă ar fi persoane de „rangul II”.

Bineînțeles că și copilul, ca parte a comunității din care face parte, se confruntă cu această imagine deteriorată pe care o propune școala în sine. În timp ce pretenția școlii este de „majestăte”, oferta devine din ce în ce mai puțin adaptată, iar „birurile” cresc; este exact situația ce a precedat Revoluția franceză înainte de care nimeni nu credea că ar fi posibil vreodată o schimbare a școlii.

2. Repere privind acomodarea copilului cu școala

În acomodarea copilului cu școala ar trebui să înțelegem seama de schimbările majore care apar odată cu intrarea la școală: programul, persoanele noi, spațiul și cerințele școlii.

2.1. Acomodarea cu programul școlii

După începerea școlii, copilul își ritmează viața după programul acesteia, care pare implacabil și cu un ritm ce nu mai înțelege seama de reperele vechi, de nevoile particulare ale copilului, de activitățile lui de până atunci. Aceasta face ca școala să devină reperul cel mai important în jurul căruia se învârtă întregul său program: copilul trebuie să se culce seara devreme ca să se poată trezi dimineața pentru școală, trebuie să se odihnească la prânz ca să-și poată face temele...

Este evident însă că întreaga familie trebuie să înceapă să vibreze în acest ritm al școlii pentru a-i facilita copilului acomodarea. Este inutil să-i cerem unui copil să se scoale odihnit la 7 dimineața, dacă părinții vin acasă târziu de la serviciu și simt nevoia să recupereze seara timpul de stat în familie. De asemenea, dacă părinții întârzie ei înșiși dimineața, nu i se poate cere copilului să fie punctual.

Grădinița pare a fi un mediu benefic pregătirii pentru școală atât pentru copil, cât și pentru părinții lui care se adaptează unui program pe care învață să-l respecte. Se poate observa că au mai puține dificultăți de adaptare la programul școlii copiii care au fost la grădiniță.

De asemenea, învățătoarele ar trebui să înțeleagă că nu degeaba în programul clasei pregătitoare activitățile de 20 de minute alternează cu perioade de joc liber. Constatarea lor că elevii nu le mai sunt atenți după primele ore și că nu își pot menține concentrarea prea mult în decursul caracteristicilor de vârstă la care școala în învățarea trebuie să se adapteze și nu de natura copilului, căruia, altfel, nu i-ar rămâne decât maturizarea

precoce, sau abandonul. Am observat însă că, în mare parte, învățătoarele intervievate s-au simțit datorate să ofere copiilor o perioadă de adaptare, un sprijin pentru a intra în ritmul colii.

Sunt și semnale din partea părinților care arată că respectarea programului școlar nu se face de către învățătoare: „învătoarea întârzie la prima oră, în mod sistematic, spunând că vine de departe“. Copilului îi se pare normal să întârzie și el, căci oricum „doamna nu vine“. O altă învățătoare îl lasă pe copil să facă ore cu alii angajați ai colii, ori cu o învățătoare a altei clase, ori de câte ori avea o „altă treabă“, și, bineînțeles, că copiii voiau să lipsească la început în zilele când ea nu venea, și mai apoi îi descopereau ei înșiși „alte treburi“ mai importante decât școala.

Copilul nu poate să-și asume ritmul colii dacă adulții din jur nu vibrează în acest ritm. Dacă pentru adulți (părinți și învățătoare) școala este ceva serios, cu un program care se respectă, atunci și copiii vor înțelege aceasta.

2.2. Acomodarea cu persoanele noi de la școală

La școală, copilul întâlnește unul din cei mai importanți adulți din viața sa, învătoarea, de care depinde întreaga lui viață de la școală. Învătoarea însă este o persoană străină pe care nu o cunoaște și uneori nu o înțelege, o persoană care are un limbaj diferit de cel de acasă, care îi se adresează altfel și care îi impune cerințe cu care nu s-a mai confruntat. Copilul însă va face față de dragul ei, dacă ea îl ajută și încearcă să-l înțeleagă. Tot la școală, copilul relaționează cu o mulțime de copii. Colegii lui din clasă sunt diferiți și fiecare vine cu repere pe care le-a căpătat în familia sa. Copilul se confruntă cu o mare diversitate de copii, fiecare diferit în felul său. În școală sunt însă și alii adulți și alii copii cu care copilul poate că nu relaționează propriu-zis, dar fiecare contact cu aceștia contează.

Relația copilului cu învătoarea

Învătoarele, când fac cunoștință cu copiii veniți pentru prima dată la școală, sunt preocupate să-și cunoască, să se prezinte pe sine, să le trezească încrederea. Ele se preocupă să stabilească relații afective cu fiecare copil în parte, pentru a putea avea o bază specifică pentru relația educativă de la această vârstă. Învătoarea este pregătită prin formația ei și prin experiență să nu poată realiza o relație strict educativă cu copiii cu care nu are un acordaj afectiv. Acest acordaj afectiv vine în urma disponibilității ei de a-și înțelege pe copiii, de a-i ajuta să se adapteze și să se simtă importanți la școală, de a comunica cu părinții lor pentru a stabili o relație pozitivă cu aceștia și pentru a găsi datele necesare în alegerea copilului.

Învătoarele în aleg nevoia de timp a copilului pentru a realiza noi relații de atașament. Pe acest fond apare important cunoașterea reciproc din timp. Majoritatea învătoarelor însuși învață din experiența lor cu copiii că ei au nevoie să fie ascultați înainte de a asculta, să fie în ele înainte de a înlelege, să cunoască înainte de a se lăsa cunoscuți, să se învețe de la ei, înainte de a se lăsa învățați. Relația cu copilul are nevoie de timp, consecvență, bunvoință și predictibilitate.

Relația copilului cu colegii și ei

Învătoarea are rolul de a încheaga colectivul clasei și de a sprijini relațiile dintre copii prin înlelegerea pe care le-o oferă tuturor, prin echitatea cu care îi tratează, prin toleranța sa și prin faptul că nu se transformă în „vânătoare de vinovați”. De asemenea, învătoarea poate stabili echipe, sarcini comune ale unui grup de copii, poate lucra pe proiecte și poate să-i aducă spațial pe copiii în contact unii cu alții îndemnându-i să se cunoască.

Prin ei se integrează ei în grupul de prieni, îi oferă ajutorul, arată înlelegere pentru ceilalți copii, se întâlnesc în afara colii cu colegii copilului și cu prieni acestora. Astfel ei oferă un model personal de integrare în grup. Ei îi îndeamnă copilul să fie atent la colegii și să-i înlelegă, să fie tolerant și binevoitor, corect. Ei îi și privesc cu toleranță conflictele dintre copii.

Intoleranța prienilor față de comportamentele colegilor copilului se transformă în probleme, după cum mrturisea o mrtur: „Principala dificultate pe care a întâmpinat-o a fost legată de un coleg care obișnuia în fiecare zi să-i agrezeze colegii și să deranjeze orele de curs”.

Relația copilului cu alte persoane din școală

Chiar de la clasa pregătitoare, copiii interacționează și cu alții profesori în afară de învătoare (la sport, la religie, opțional, la limbă străină). Atitudinea acestor cadre didactice, felul în care acestea colaborează cu prieni contează mult pentru adaptarea copilului.

Consilierii școlari ar putea sprijini adaptarea copiilor care intră în școală, prin faptul că i-ar putea ajuta atât pe profesori să înlelegă cerințele copiilor, cât și pe copii să se descurce cu cerințele colii, și poate că unii prieni ar avea nevoie de sprijin.

Școala stabilește reguli, organizează programul și spațiul școlar în funcție de

de propria percepție pe care o are despre copii. Această percepție este preluată de către copii. Într-o coală din rural, un copil mai mare a găsit un copil mai mic rătăcit în coală și l-a ajutat să-și găsească clasa. Aici copiii mari îi ajutau pe cei mici să se acomodeze. Într-o altă coală s-a alocat un palier claselor pregătitoare, iar copiilor mai mari le era interzis să meargă pe acolo. Rezultatul a fost că celor mici le era frică de cei mari, iar cei mari îi împingeau pe cei mici ori de câte ori îi găseau prin coală, considerând că au intrat în teritoriul lor (nici cei mici nu aveau voie să acceseze spațiile lor, cum nici elevii mai mari nu puteau intra pe palierul celorlalți).

Contează de asemenea întregul personal din coală, care, chiar dacă nu intră prea mult în contact cu el, îi creează copilului o impresie asupra mediului de acolo. Într-o coală, portarul își lăsa copiii să-l ajute să facă lucrurile care îi plăceau și să intre în spațiul colii. Copiii aici erau speriați de acest portar „rău”. Într-o altă coală, femeia de serviciu se ocupa de copiii mici ajutându-i să se scuture de zăpadă, să se schimbe pentru sport. Ea le crea impresia unei case în care adulții le sunt de ajutor copiilor. Se vede treaba că orice adult din spațiul colii face parte dintr-o comunitate educativă și îi poate fi de ajutor copilului.

2.3. Acomodarea cu spațiul colii

Coala face parte din comunitatea locală, iar spațiul ei îi aparține acesteia. Copilul când merge la coală simte că parcurge un drum inițial ce-i deschide un spațiu simbolic al cunoașterii și devenirii lui ca persoană dezirabilă în comunitate.

Cel mai adesea, folosim colile proiectate și construite în perioada comunistă. Așa se face că toate colile din mediul rural sunt la fel și toate colile urbane se aseamănă între ele. Construcțiile colare din acea perioadă presupun prea puțin mobilitate a utilizării spațiilor, prea puțin versatilitate a spațiilor. De asemenea, sistemul magistrocentrist, axat pe verticalitatea relației dintre profesor și copii, este impus arhitectural: colile au două intrări și două scări și în majoritatea cazurilor s-a preferat utilizarea lor segregată: profesorii și copiii merg separat ca și cum nu ar trebui să se contamineze. S-a preferat de asemenea catedra în centrul clasei pentru profesor și intrările de benzi ale copiilor orientate către aceasta.

În cadrul comunității, coala este o instituție importantă; de aceea are o clădire mare (cât o biserică) este poziționat în centrul unui spațiu de locuință și accesul la ea se face ușor din toate direcțiile („toate drumurile duc la Roma”). Oricum ar fi acest spațiu al colii, el este foarte diferit de spațiul

casei copilului îi necesită cunoașterea, o acomodare.

Copilul simte că direcția colii ca fiind mare (caci adpostete mai mulți copii decât ar putea să se așeze într-una). Pe de altă parte, este curios să vadă sălile, laboratoarele, biblioteca, cancelaria. Relația copilului cu spațiul colii parcurge același drum pe care îl are relația copilului cu înțințura: la început totul îi pare mult și straniu, cu timpul, pe măsură ce curiozitatea îi este satisfăcută, noi întrebări apar susținute de exuberanță și încântarea explorării. Încet, încet, copilul începe să se înstăpânească pe aceste spații: dacă la început copiii aleargă prin clasă, se ascund prin colțoane, mai apoi ies pe hol, se aleargă și se refugiază în bibliotecă, cu timpul îndrăznesc să meargă în grup în curtea colii, la bibliotecă, iar după o perioadă niciun colțon nu rămâne necercetat.

Învingtoarea asigură copiii în fața spațiului necunoscut și le prezintă treptat clasa, direcția, curtea, toaletele. Acest spațiu nou se personalizează treptat și începe să devină al copilului odată ce aici el are o bancă a lui, un scaun, un dulap cu numele lui, o poză pe perete, un ghiveci adus de acasă pe pervaz. Învingtoarea devine asigurătoare și dacă îi așteaptă copiii dimineața pentru a-i duce în clasă, dacă stă cu ei în pauze și îi conduce la bibliotecă sau la sala de sport. Această asigurare este necesară copilului care se simte mic într-o coală mare, care se simte în pericol de a se pierde. Dar fiecare copil găsește propria lui cale de a se asigura.

Sunt copii care se sperie aște de tare și nu se piardă, încât nu acceptă să se despart de părinți decât când ajung în clasă și o văd pe doamna. Sunt copii care cer să plece din oraș la toaletă și se plimbă prin coală curioși. Alții fac țure la buticul din coală. Acest sentiment al „pierderii” copilului se exprimă și prin relația lui cu obiectele sale: copilul poate pierde la coală ghiozdan, cărți, caiete, haine, echipament de sport, stilouri, ochelari. Pierderea obiectelor sale arată adulților cât de pierdut se simte el însuși, dar îi oferă avantajul întoarcerii, cercetării în amănunt a spațiului colii, refacerii unor trasee și deci îi oferă posibilitatea înstăpânirii temeinice asupra unui spațiu care devine cunoscut. Învingtoarea îi sprijină pe copii să cunoască coala lăsându-se pe sine cunoscută, fiind ea însăși deschisă și predictibilă pentru copii. Pe măsură ce „doamna” nu mai este o străină, și coala va fi un spațiu mai puțin necunoscut.

Se poate observa cum adaptarea copilului cu spațiul colii se face mai ușor

pentru cei care au frați mai mari (deci au mai fost în acest spațiu), pentru cei de la sat, unde coala este mai adesea un spațiu deschis comunității, și pentru cei care au fost împreună cu părinții la diferite activități, evenimente și cursuri înute în coală. Pentru copil, „coală” înseamnă și drumul până la ea. De aceea, este de ajutor dacă părinții în aleg să parcurgă acest drum cu bunăvoință și răbdare, cu toleranță pentru jocurile copilului. De asemenea, părintele poate asigura copilul contra „pierderii” în coală dacă în primele zile îl duce până în clasă sau îl lasă în seama vreunui adult responsabil din cadrul colii.

Spațiul colii este foarte diferit de spațiul casei, iar copilul, pentru a împărtăși această experiență acasă cu părinții, are nevoie ca ei să știe despre ce este vorba, să cunoască spațiile la care se referă copilul în povestirile sale. L-ar ajuta dacă părinții ar cunoaște ei înșiși spațiul colii.

De asemenea, părinții, măcar în cadrul colii, care este un spațiu dedicat copiilor, ar putea avea mai mult atenție față de toate: ca adult nu poți îmbrânci alți copii ca să treci tu cu copilul tău, nu te poți adresa ar gos unor copii care se joacă, nu poți a teptă copilul în fața colii fumând, nu poți ocupa spațiul altui copil doar din prea mare concentrare pe copilul propriu. De asemenea, nu poți pleca cu copilul acasă după ore, când în curtea colii au mai rămas copii pentru care nu a venit încă nimeni să-i ia. Este evident că aici este nevoie de revenirea la acel bun-simț minim necesar creșterii copilului și la o mai mare implicare a comunității. Acolo unde nu se pot respecta nici regulile nescrise, se pot înscrie în regulamentul colii.

Totodată, deschiderea colii ca spațiu pentru părinți este foarte important pentru copil. Dacă părintelui îi se închide ușa în nas, copilul are un sentiment de nesiguranță în acel spațiu în care părintele lui nu are acces. De asemenea, și premisa unei colaborări a familiei cu coală este viciată de poziția de autoritate la care vine aceasta din urmă. Coală ar putea oferi o sală de a teptare pentru părinți în care ei să poată sta și discuta în timp ce-și a teptă copiii. Curtea colii ar putea fi amenajată ca un parc în care părinții să se poată plimba, iar copiii să se mai joace după ore. Biblioteca colii ar putea fi deschisă pentru părinți, atunci și copiii și părinții ar putea citi aici împreună.

2.4. Acomodarea copilului cu cerințele colii

Copilul care până acum era obișnuit să ceară el de la ceilalți să se vede în situația în care el însuși trebuie să facă față unor cerințe. Această schimbare

Îl face să se simt mândru că este mare, îl face să se simt parte din comunitatea semenilor căci este ca și ei. Totuși, este important ca aceste cerințe să vin gradat și să fie pe măsura copilului, ca el să nu se simt copleșit și să nu aibă sentimentul că nu poate face față: că școala este prea grea pentru el și să se mulțumească să fie un elev slab.

Învățtoarea îi poate ajuta pe copiii să facă față cerințelor de la școală dacă acestea le sunt pe măsura, dacă nu sunt prea multe și prea variate și dacă relația ei cu copilul îi permite să îi ceară copilului ceva. Așa cum nu putem cere ceva unui necunoscut, și învățtoarea ar trebui să se lase cunoscută de către copiii și abia apoi să le formuleze cerințele. De asemenea, este important ca învățtoarea să-și cunoască pe copiii pentru a observa care este ritmul lor de adaptare, care este specificul lor de interacțiune. Se poate vedea că acolo unde este comunicare, acolo unde copilul trebuie să se confrunte cu consecințele fetei ale actelor lui, unde copilul se simte respectat, nu e nevoie de pedepse sau recompense, și nici copiii nu sunt nezdărâniți, și nici învățtoarele excedate. Copiii sunt „neascultători” atunci când cerințele adresate lor nu sunt adecvate nivelului de dezvoltare, când acestea se opun exprimării libere sau când nu sunt formulate pe înțelesul copiilor.

În privința cerințelor de colare, învățtoarea ar trebui să facă distincția între colaborarea cu părinții pentru o mai bună implicare a copilului și formularea de cerințe pentru părinți. Nu părinții sunt cei care ar trebui să respecte cerințele de colare. Sunt însă și învățtoarele care se consideră cadre didactice și ale părinților și pentru care comunicarea cu părinții înseamnă să-și pună pe părinți la treabă. Cel mai adesea, astfel de învățtoare se simt frustrate de „neascultarea părinților”, de „neînțelegerea” și „neimplicarea lor”. Poate că le-ar fi de ajutor acestor învățtoare dacă ar înțelege că nu ele stabilesc ceea ce trebuie să facă părinții cu copilul lor, că începerea colii nu înseamnă că viața familială se schimbă fundamental și că devine subordonată colii, că formarea responsabilității copilului pentru școală se produce în relație cu ea și nu cu părinții, că părinții ar fi mult mai cooperanți dacă nu ar fi infantilizați, dacă nu ar mai fi tratați ca niște copii.

Părinții însă pot fi bune modele de comportament. Dacă părinții sunt responsabili cu îndatoririle lor, dacă se implică serios cu ceea ce au de făcut, atunci și copilul va proceda, în cele din urmă, la fel cu cerințele de la școală. De asemenea, părinții îi pot ajuta copilul dacă îți creează o atmosferă relaxată și destinsă în privința colii și a lecțiilor. Lecțiile trebuie făcute de

c tre copil pentru că el este mare și are niște îndatoriri de care are ocazia să se achite cât mai bine. Aceasta arată ce priceput și capabil este copilul. Este important ca părinții să nu reducă responsabilitatea copilului la o „corvoadă” de care trebuie să scape cât mai repede, pentru care are nevoie să fie recompensat, condiționat sau pedepsit. Toate acestea abată atenția copilului de la responsabilitatea lui c tre nevoia de a-și mulumi părintele, oră aceasta nu îl ajută să devină independent.

II. Dificultăți întâmpinate de c tre copil odată cu intrarea la școală

Problemele enumerate de c tre părinți acoperă un registru foarte larg, de la probleme de organizare a colii, care nu pare un mediu în care un copil de 6-7 ani să se simtă în siguranță, la neadecvarea cerințelor formulate de învățătoare, la neînțelegerea particularităților de vârstă a copilului în școală, la timpul prea mic alocat din partea familiei. Toate acestea relevă de „simptome” ale copilului, precum: lipsa de atenție, nerbdarea, plictiseala, lipsa de responsabilitate, oboseala, dezinteresul, agitația, regresia, dezorganizarea, neîncrederea în sine, spaime de tot felul, lipsa de toleranță, boli fizice. Bineînțeles că sunt și părinți care consideră că nu există nicio dificultate la copilul lor și că el s-a adaptat perfect la fiecare problemă. Alți părinți se grăbesc să își facă griji acolo unde nu este cazul și să creeze mofturi numai bune de preluat de c tre copil: „Fetei mele nu-i place sportul”, „Biatul meu trebuie să stea în prima bancă”, „Copilul meu nu poate sta în bancă decât cu prietenul lui”.

Am putut constata și unele cauze ale dificultăților întâmpinate de c tre copil, pe care poate că, dacă le cunoaștem, vom încerca să le ameliorăm.

1. Copilului îi se cere să fie cum nu poate fi

Învătoarele și chiar părinții au semnalat că „dificultăți de adaptare” și comportamente firești, specifice vârstei sau reacții normale în condiții de schimbare. Prin urmare, putem vedea că noi, adulții, avem tendința de a judeca după grila așteptărilor proprii și suntem prea puțin dispuși să cunoaștem și să acceptăm copilul așa cum este.

Învătoarele vorbesc despre lipsa de atenție, apetența pentru joc și pentru vorbirea liberă, nerbdarea, faptul că se plictisesc repede, adresarea la persoana II-a singular, sentimentul de a fi încă la grădiniță. Toate acestea însă nu fac decât să se înscrie în manifestarea firească a copilului la această vârstă. Bineînțeles că învătoarele cu experiență cunosc bine despre cunoașterea copilului nu vor considera aceste manifestări ale copiilor ca

fiind probleme. Ele vor să te ajute să trezească interesul copiilor, vor valoriza jocurile didactice, vor stimula comunicarea liberă și vor învăța copilul să fie politicos, vor să te ajute să faci trecerea de la grădini la școală fără rupturi și renunțări.

De aceea, se poate observa nevoia de pregătire a învățătoarelor pentru cunoașterea copilului, ceea ce le-ar ajuta să nu se alarmeze în fața unor atitudini firești și să nu le ceară ceva contra naturii sau etapei lor de dezvoltare. O astfel de pregătire le-ar ajuta să vadă școala din perspectiva utilității ei pentru copil și să nu mai menționeze elemente inutile care, din rigiditatea și artificialitatea unei coli dintr-o altă epocă, învățătoarele ar putea fi pregătite pentru a lucra cu copiii care manifestă semne de stres la schimbare. Astfel ar putea învăța să le creeze un mediu cunoscut și asigurător cu repere clare de care ei au nevoie pentru a se simți în siguranță.

2. Climatul nefiresc din școală

Ne-am obișnuit atât de tare că lucrurile se petrec în școală într-un anumit fel pe care nu îl tolerăm ca adulții în viața socială, încât nici nu ne mai dăm seama cât de nefirești sunt măsurile pe care le luăm împotriva copiilor (și nu întru educarea lor).

Sunt învățătoare care se plâng: „Copiii ne vorbesc la persoana a doua singular, vorbesc neîntreabă și răspund fără să tepte să fie numiți”; „Sunt copii care se mișcă tot timpul, se ridică din bănci înainte să se sune, se plimbă prin clasă”; „Am avut copii care nu țiau să încreionul în mână”; „Nu țiu să asculte, unii se trezesc vorbind despre ce le trăsnește”; „Nu pot să se concentreze pe parcursul unei ore și de-a lungul zilei”; „Nu îneleg că acum facem treabă serioasă și nu ne mai jucăm”; „Cele mai mari dificultăți sunt legate de constrângerea de a se adapta la comportamentul școlar: să stea în bancă, să ridice mâna, să nu vorbească neîntreabă”; „Pentru a învăța, au nevoie de stimulente de moment, imediate, directe”; „Competența trebuie construită. Este un lucru bun în învățare”. Oare despre ce reguli ale comunicării să fie vorba? Unde, într-un mediu social, oamenii așteaptă să fie numiți sau întrebați ca să răspundă? Poate doar într-unul excesiv de totalitar, dar nu pentru aceasta ne străduim noi să pregătim copiii. Claparède spune că un copil împiedicat să se miște este un copil torturat. Fără să se miște și să vorbească tare, un copil nu poate gândi, atunci cum am vrea noi să-l dezvoltăm intelectul dacă îi întuim nazist trupul și îi punem interdicții de vorbire? Oare un copil de 6–7 ani poate să-și mențină concentrarea o oră și apoi alte ore la rând? Oare putem face abstracție în educație de natura

copilului și de nevoile lui în dezvoltare? Oare putem renunța la joc atunci când vorbim despre educație? Oare copiii au nevoie de stimulente pentru învățare sau noi nu stim să le trezim interesul și curiozitatea? Oare competiția este chiar necesară, nu presupune aceasta comparația dintre copiii care sunt atât de diferiți unii față de alții, nu presupune legarea lor de aprecierea adultului care se opune independenței ei? Oare de ce în școală se perpetuează cu obstinătate metodele vechi care nu mai folosesc nimic?

Instabilitatea, hiperactivitatea, incapacitatea de concentrare, agresivitatea, dezinteresul, apatia, teama copilului, despre care vorbesc unele învățtoare aproape cu pretenții de diagnostic, nu sunt efecte ale stresului pe care îl presupune tocmai acest început de școală care se opune firescului din copil? Poate că manifestările copilului ne ajută să diagnosticăm probleme ale mediului său și astfel am putea să-i facem școala pe potrivă.

III Concluzii și recomandări

Adulții implică în procesul educațional (prin ei, învățtoarele, educatoarele) au cele mai bune intenții, dar pare că nu reușesc să stabilească un cadru de cooperare educativă în jurul copilului, de care el are nevoie pentru a se dezvolta. Se simte nevoia unui acordaj între familie - grădiniță - școală.

Mulți dintre adulții implicați în procesul educațional (prin ei, învățtori, educatoare) au o perspectivă personală asupra colii raportată la propriile experiențe și nevoi. Se simte nevoia completării acestei perspective cu cea a nevoilor copilului care ar putea fi mai bine cunoscute și înțelese.

Multe dintre nemulțumirile pe care le au prinții și învățtoarele la adresa copiilor se referă la comportamente obișnuite la această vârstă și la reacții normale în fața schimbării. De aceea, este necesară o mai bună cunoaștere a copilului de către adulții educatori.

Sistemul de educație în general și școala în mod special sunt zguduite de prea dese, contestate și furtunoase schimbări. Ar trebui să înțelegem seama de nevoia de stabilitate necesară oricărui proces de formare.

În raport cu cele constatate, putem propune câteva măsuri ameliorative adresate decidenților în educație:

- Stoparea fluctuațiilor în școală. Schimbările să nu mai fie abundente sau impuse din exterior, ele să vină doar din dorința comunității educative pentru ameliorarea situațiilor particulare. Asigurarea continuității cadrului

didactic pe parcursul celor cinci ani ai colii primare.

- Stimularea și aprecierea corectă a cadrelor didactice în conformitate cu activitatea lor cu copiii și părinții. Degrevarea acestora de proiecte și activități colaterale care nu fac decât să le distragă atenția de la scopul lor educativ.
- Crearea în școală a unui cadru adecvat dezvoltării copilului la această vârstă printr-o abordare interactivă, bazată pe joc și pe trezirea interesului, prin individualizarea învățării și prin integrarea conținuturilor.
- Implicarea copilului în propriul său proces de educație pentru a deveni responsabil și pentru a descoperi bucuria care este mare, capabil de ajutor.
- Pregătirea învățătoarelor pentru o bună cunoaștere a copilului, pentru respectarea lui și pentru individualizarea procesului educațional.
- Amenajarea claselor ca spațiu pentru jocurile didactice. Amenajarea grădiniței ca parc pentru copii și părinți.
- Asigurarea igienei și a siguranței copiilor în interiorul colii.
- Asigurarea colaborării dintre părinți și învățătoare de pe poziții de egalitate și de sprijin reciproc. Crearea unui timp și spațiu adecvat alocate întâlnirilor cu părinții.
- Neasumarea de către școală (sau asumarea separat) a altor funcții în afara celor educative. Atunci când școala își propune să funcționeze și ca after-school se poate crea o confuzie în cadrul comunității, iar școala riscă să nu fie tratată din perspectiva funcției ei educative, ci a celei nou asumate de asistență socială pentru părinți. Copilul are nevoie de un timp limitat pe care să-l petreacă în instituție pentru a putea valoriza acest timp educativ.
- Implicarea adecvată a consilierului școlar pentru acomodarea copiilor, pentru consilierea părinților și a cadrelor didactice.
- Realizarea unor activități comune cu elevii mai mari ai colii pentru ca cei mici să-și cunoască și să nu se mai sperie de ei.
- Aprecierii corecte a cadrelor didactice în funcție de activitatea lor cu copiii și cu părinții lor, asigurarea unei salarizări corespunzătoare implicării.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Bronson, P. & Merryman, A. *ocul educației. O nouă perspectivă asupra dezvoltării copiilor*. Pitești: Editura Paralela 45, 2011.
- Cernat, V. *Psihologia stereotipurilor*. Iași: Editura Polirom, 2005.
- Farca, S. *Cum întâmpinăm copilul ca părinte, bunici, medici și educatori*. București: Editura Trei, 2010.
- Farca, S. *Copilul meu merge la școală ! Ghidul părinților*, pdf. Institutul de

tiințe ale Educației, 2012, Disponibil la:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/2353705/Copilul%20meu%20%C3%AEncepe%20%C8%99coala%21.pdf>

Jung, C.G. Dezvoltarea personală. În: *Opere complete*. București: Editura Trei, 2006.

Iosifescu, V. *Duplicitate în educație morală*. București: Editura Aramis, 2004.

Neculau, A. & Boncu, T. Dimensiuni psihosociale ale activității profesorului.

În: Cosmovici, A., Iacob, L.(coord.) *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom, 1999.

Rogers, C. *A deveni o persoană*. București: Editura Trei, 2008.

Salade, D. *Educație și personalitate*. Cluj-Napoca: Editura Casa Culturii de Știință, 1995.

www.ise.ro – *Acomodarea copilului cu trecerile de nivel din învățământul obligatoriu*, proiect de cercetare.

ASPECTE ALE ALEGERII TRASEULUI COLAR DE C TRE ELEVII DE CLASA A VIII-A

Lect. univ. dr. **Viorel Robu***

Rezumat

Pentru cei mai mulți dintre adolescenți, sfârșitul clasei a VIII-a reprezintă un moment cheie în traseul colar și în cel vocațional, întrucât este necesară adoptarea unei decizii responsabile cu privire la alegerea profilului liceal. Această lucrare sumarizează design-ul și rezultatele unei investigații care a fost realizată pe un lot de 113 elevi de clasa a IX-a (71 de fete și 42 de băieți), pentru a se explora măsura în care abilitățile cognitive (aspecte obiective) și interesele vocaționale (aspecte subiective ale motivației) se reflectă în alegerea pe care adolescenții o fac, în ceea ce privește continuarea studiilor. Pentru colectarea datelor, s-a utilizat bateria de teste Primary Mental Abilities și Inventarul de Interese Profesionale, care are la bază modelul alegerii vocaționale propus de John L. Holland. Abilitățile cognitive și interesele vocaționale au fost comparate în funcție de profilul liceal pentru care elevii optaser și la care fuseseră admisi, în vederea surprinderii diferențelor specifice. Sunt discutate unele implicații practice ale rezultatelor studiului în raport cu activitatea de consiliere pentru alegerea și dezvoltarea carierei profesionale.

Cuvinte-cheie: alegerea traseului colar, abilități cognitive, interese vocaționale, adolescenți.

Abstract

For most of adolescents, the end of eighth grade is a key moment in their educational and vocational route, whereas it is necessary to adopt a responsible decision regarding the area of study in high school. This paper summarizes the design and results of an investigation which was conducted on a sample of 113 ninth grade students (71 girls and 42 boys), in order to explore the extent to which cognitive abilities (as objective aspects) and vocational interests (as subjective aspects of motivation) are reflected in the choice adolescents make in their educational route. Data were collected using the Primary Mental Abilities tests battery and Professional Interest Inventory which is based on John L. Holland's model of vocational choice. In order to grasp specific differences, the cognitive abilities and vocational

* Centrul de Consiliere Educațională și Formare Creativă „Ion Holban”, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea „Petre Andrei”, Iași
robuviorel_upa@yahoo.com

interests were compared by the area of study students have chosen for and have been selected. Some practical implications that findings have in the field of career counseling are discussed.

Key words: choice of educational route, cognitive abilities, vocational interests, adolescents.

1. Introducere

Literatura de specialitate (Ball, 1997; Eby, Butts și Lockwood, 2003; Frese, 2001; Holland, 1997; Kuijpers și Scheerens, 2006; Meijers, 2002; Winterton, Delamare-Le Deist și Stingfellow, 2006), precum și experiența practică a specialiștilor în domeniul orientării colare și vocaționale și a angajatorilor sugerează că atât dezvoltarea unei cariere profesionale solide, cât și performanțele notabile într-un anumit domeniu de activitate implică un ansamblu de *abilități, deprinderi și capacități cognitive-intelectuale* (capacitatea generală de învățare, capacitatea de rezolvare a problemelor practice, variate abilități cognitive pentru sarcini specializate, deprinderi de muncă adecvate mediilor aflate într-o continuă schimbare etc.), *sociale* (atitudini și comportamente), *emoționale* (gestionarea emoțiilor), la care se adaugă o *motivație solidă* (interese vocaționale bine conturate și stabile, atitudini orientate către inițiativă și dezvoltare personală pe diferite planuri, mobilitatea în procesul învățării și în plan profesional, valori clar diferențiate și afirmate cu privire la muncă, realizarea din punct de vedere profesional și la viața personală) care joacă un rol mobilizator permanent, respectiv anumite *meta-competențe* (facilitatori ai învățării, cum ar fi abilitățile de planificare, monitorizare și auto-reglare).

Baza dezvoltării unei cariere profesionale solide și satisfăcătoare se pune încă din primii ani ai traseului școlar, începând cu alegerea profilului liceal, pe care cei mai mulți dintre absolvenții de clasa a VIII-a o fac. Încă din anii de studiu pe care un elev îi parcurge în ciclul gimnazial, se pune problema explorării intereselor și a expectanțelor sale profesionale, a deprinderilor, abilităților și cunoștințelor teoretice și practice (domenii denumite generic prin termenul *competențe*), inițindu-se procesul complex al asistării, în vederea alegerii unei forme de continuare a studiilor (liceu teoretic cu profil uman sau real, liceu tehnic, liceu vocațional etc.) și a dezvoltării carierei într-un anumit domeniu profesional, în acord cu potențialul și interesele elevului, dar și cu particularitățile carierelor și ale pieței muncii.

În acest sens, s-a sugerat *importanța diagnostică a informațiilor* care pot fi obținute în baza analizei rezultatelor la o baterie de abilități cognitive generale și/sau specifice, precum și la chestionare multidimensionale de interese

voca ionale. Împreună cu informațiile din alte surse (colectate în baza principiilor evaluării integrative), precum și cu *sfaturile consilierului* și *suportul din partea părinților*, aceste informații ar trebui să servească ca reper elevului, în efortul acestuia de a adopta cea mai potrivită decizie cu privire la continuarea studiilor și alegerea unei cariere profesionale. Juste ea deciziilor pe care un elev le adoptă este strâns legată de profilul competențelor de care acesta dispune și pe care le cunoaște într-un mod realist, iar eficiența deciziilor depinde de succesul pe care îl va obține, ulterior, în domeniul profesional în care se va forma și va activa, respectiv de succesul în plan social și de starea de bine.

Important de reținut este și faptul că, în timp, ca urmare a procesului de maturizare neurofiziologică, intelectuală, emoțională și a personalității (în ansamblul ei), precum și ca rezultat al experienței acumulate, abilitățile cognitive, meta-cognitive și interesele se diferențiază, cristalizându-se în pattern-uri specifice fiecărui elev, care fac necesar un *proces continuu de orientare în traseul colar și în cel vocațional*. Așa cum precizează unii autori (Pitariu, 1983), acțiunea de orientare colară și vocațională începe încă din primii ani de școală și urmează o cale specifică fiecărui elev, caracterizată prin clarificarea și definitivarea treptată a opțiunii de continuare a studiilor, după terminarea a opt clase sau după terminarea liceului, respectiv a opțiunii pentru o anumită carieră profesională, după terminarea liceului. Însă, chiar și atunci când opțiunea pentru traseul colar și/sau cea pentru o anumită carieră par a fi definitive, pot apărea corective substanțiale, datorită schimbărilor în câmpul intereselor ocupaționale ale unui tânăr, respectiv schimbărilor care intervin în piața muncii.

2. Scopul investigației

Scopul investigației ale cărei rezultate sunt prezentate în această lucrare a fost explorarea măsurii în care profilul abilităților cognitive și al intereselor pe care elevii le exprimă pentru un domeniu de activitate profesională este în concordanță cu profilul liceal pentru care aceștia optează la sfârșitul ciclului gimnazial și la care sunt admisi. Concret, am urmărit explorarea diferențelor dintre elevii de la profilurile umane și cei de la profilurile reale, în ceea ce privește configurația abilităților cognitive și cea a intereselor vocaționale.

Juste ea opțiunilor pentru continuarea studiilor, pe care adolescenții le exprimă la sfârșitul clasei a VIII-a (prin înscrierea la unul sau altul dintre profilurile liceale existente pe piața educațională) poate fi explorată prin evidențierea relațiilor care există între, pe de o parte, abilitățile cognitive și

interesele pentru anumite discipline colare și domenii de activitate profesională, iar pe de altă parte, profilul liceal pentru care optează și la care sunt sau nu admisi (în funcție de rezultatele la examenele naționale și la alte concursuri organizate de instituțiile de învățământ). Cu alte cuvinte, problema se pune în termenii explorării *compatibilității profilului de abilități și interese* cu specificul profilului liceal ales, în ceea ce privește solicitările și competențele individuale care sunt necesare pentru adaptarea la aceste solicitări. În acest sens, am investigat un număr de elevi de clasa a IX-a, care s-au înscris și au participat, în luna mai a anului 2012, la pre-concursurile organizate de Colegiul Național „Mihai Eminescu” din Iași, în vederea admiterii în clasa a IX-a, apoi, în luna iunie, au susținut examenul național de capacitate, ulterior fiind admisi la unul din profilurile colegiului.

Datele cantitative necesare argumentării au fost colectate cu ajutorul a două instrumente pe care le-am considerat cele mai adecvate, datorită calitatilor psihometrice consistente și utilizării extensive în cercetare și practică: a) bateria factorială Primary Mental Abilities/ PMA (Thurstone și Thurstone, 1964), care include testele necesare evaluării a trei faze principale ale abilității cognitive generale (ACG), și anume abilitatea verbală, abilitatea numerică și abilitatea pentru raționament abstract; b) Inventarul de Interese Profesionale/IIP, care a fost elaborat pornindu-se de la modelul lui alegerilor vocaționale (Holland, 1997), permite obținerea de informații despre configurația și gradul de diferențiere a așezării în domeniile de interese profesionale (R - realist, I - investigativ/intelectual, A - artistic, S - social, E - întreprinzător/antreprenorial și C - convențional) și a fost adaptat pentru utilizarea la populația colară din România.

3. Ipoteze de lucru

S-a pornit de la următoarele ipoteze de lucru:

- Elevii care optează pentru profiluri reale obțin, în medie, scoruri semnificativ mai ridicate la testele R (aptitudine pentru raționament abstract), N (aptitudine numerică) și S (aptitudine spațială) din bateria factorială PMA, în timp ce elevii care optează pentru profiluri umane se diferențiază de cei care optează pentru profiluri reale, mai ales în ceea ce privește scorurile la testele V (aptitudine verbală) și W (fluență verbală).
- Elevii care optează pentru profiluri reale obțin, în medie, scoruri semnificativ mai ridicate la scalele R (Realist), I (Investigativ/intelectual) și C (Convențional) din inventarul IIP care are drept scop surprinderea dominantelor în ceea ce privește interesele vocaționale, în timp ce elevii care optează pentru profiluri umane se diferențiază de cei care optează

pentru profiluri reale mai ales prin scorurile la scalele S (Social) și A (Artistic).

Cea de-a doua dintre ipoteze are la bază faptele descriptive ale fiecăruia dintre domeniile de interese vocaționale (profesionale), care sunt acoperite de inventarul IIP. Însă, precizăm că un scor ridicat la unul sau altul dintre domeniile de interese nu înseamnă, neapărat, prezența la același nivel a tuturor particularităților corespunzătoare domeniului respectiv. De pildă, orientarea unui adolescent către specializarea matematică-fizică, care face parte din categoria profilurilor reale și care implică anumite achiziții specifice, ar putea fi legată de relieful în „personalitatea vocațională” a adolescentului a unor interese cristalizate, predominant de tip realist și investigativ. Printre altele, astfel de interese presupun: preferința pentru rezolvarea de probleme practice (de exemplu, tehnice) și/sau abstracte (de exemplu, investigații creative ale fenomenelor fizice, biologice sau socioculturale), orientarea proceselor învățării și a achizițiilor spre domeniul competențelor tehnice și/sau științifice, corelate cu implicarea mai redusă în activitățile de tip social (de exemplu, activitățile educaționale sau de asistență medicală, psihologică, socială), care solicită mai ales abilități și competențe în planul verbal. Putem spune că nu atât caracteristicile considerate izolat sunt importante, cât mai ales combinația unică a acestora, în cadrul fiecărui domeniu specific de interese vocaționale. De asemenea, din observațiile practicienilor, precum și din propria noastră experiență, am constatat că, de cele mai multe ori, un adolescent tinde să obțină scoruri ridicate la două sau trei dintre domeniile de interese operaționalizate de itemii din IIP, în timp ce pentru restul domeniilor scorurile sunt scăzute și nediferențiate. Un astfel de profil sugerează prezența unei combinații de interese vocaționale dominante, această combinație fiind urmată de alte interese secundare. Astfel de combinații constituie un criteriu de diferențiere interindividuală, în ceea ce privește dominantele referitoare la interesele vocaționale. În fine, sunt și adolescenții, pentru care profilul intereselor vocaționale prezintă un nivel scăzut de diferențiere internă, acest aspect exprimând caracterul difuz al intereselor, care încă nu s-au cristalizat.

4. Participanți și procedur

Colectarea datelor a fost realizată în luna octombrie 2012, pe un număr de 113 elevi de clasă a IX-a la Colegiul Național „Mihai Eminescu” din Iași. Dintre aceștia, 60 proveneau din clase cu profil real (dintre care 28 – matematică-informatică și 32 – științele naturii) și restul din clase cu profil uman (dintre care 28 – bilingv intensiv limba engleză și 25 – filologie). Tabelul 1 prezintă structura lotului de elevi în funcție de variabilele *gen* și *profil liceal*.

Tabel 1. Structura lotului de elevi în funcție de gen și profil liceal

Gen \ Profil	Bieți		Fete		TOTAL	
	efectiv	%	efectiv	%	efectiv	%
real	24	40,0	36	60,0	60	53,1
uman	18	34,0	35	66,0	53	46,9
TOTAL	42	37,2	71	62,8	113	100,0

Elevii au completat testele bateriei PMA și inventarul IIP în cadrul a două activități de grup (fiecare dintre activități a fost organizată cu grupurile de elevi corespunzătoare claselor la care s-a intrat). La fiecare dintre probe, elevii și-au indicat numele și prenumele, pentru a li se restitui un profil al abilităților cognitive și al intereselor vocaționale. Testele bateriei PMA au fost administrate cu limită de timp, în cadrul unei prime întâlniri realizată cu fiecare dintre cele patru clase la care s-a intrat. În cadrul celei de-a doua dintre întâlniri, realizată o săptămână mai târziu, elevii au fost invitați să completeze inventarul de interese vocaționale.

5. Probele utilizate pentru colectarea datelor

5.1. Pentru măsurarea abilităților cognitive, a fost administrată bateria PMA propusă inițial de Laboratorul Psihometric al Universității din Chicago și adaptată de Societatea Română de Psihologie Aplicată PSITEST din Iași, după ediția în limba franceză. Bateria reprezintă un ansamblu de teste destinate măsurării a cinci dintre abilitățile mentale pe care Louis L. Thurstone le considera „primare”, și anume: abilitatea verbală, abilitatea pentru raționament abstract, abilitatea pentru calcul numeric, abilitatea pentru relații spațiale, respectiv fluența în exprimarea verbală. Bateria a fost concepută pentru elevii cu vârste între 11 și 17 ani, dar poate fi utilizată și în selecția profesională a adulților cu pregătire școlară generală sau medie. Testele sunt rezultatul unei serii de cercetări care s-au bazat pe tehnici de analiză factorială și care au condus autorii la identificarea mai multor expresii ale inteligenței, care au fost denumite, generic, prin termenul *abilități mentale primare*. Bateria a fost construită, în așa fel încât să măsoare un număr cât mai mare de factori cognitivi într-un timp relativ scurt (cu tot cu citirea consemnelor de către subiecți, aplicarea individuală sau colectivă nu solicită mai mult de o oră). Prezentarea de față este făcută după ultima ediție pentru populația de limbă franceză, care rezuma principalele date ale cercetărilor psihometrice efectuate de Centre de Psychologie Appliquée din Paris (a se vedea Thurstone și Thurstone, 1964, pp. 5-17).

Abilitatea verbal /V (50 de itemi) desemnează abilitatea de a înțelege ideile exprimate prin cuvinte. Intervine în orice activitate în care informația este obținută prin lectură sau audierea cuvintelor. În construcția sa, proba valorifică principiul identificării unor sinonime într-o limită de timp de 4 minute. Scorul se obține prin acordarea câte unui punct pentru fiecare dintre răspunsurile corecte, urmat de însumarea scorurilor la itemii parcurși corect în limita de timp alocată. Scorul total poate fi cuprins între 0 și 50.

Abilitatea pentru raționament abstract/R (30 de itemi) implică capacitatea de a rezolva probleme logice. Este una din cele mai importante abilități cognitive. Persoanele care au un raționament abstract bun pot analiza o situație pe baza experienței trecute, pot face planuri și le pot duce la bun sfârșit, ținând cont de faptele constatate. Limita de timp pentru rezolvarea probei este de 6 minute. Scorul se obține prin acordarea câte unui punct pentru fiecare răspuns corect, urmat de însumarea scorurilor la itemii parcurși corect în limita de timp alocată. Scorul la probă poate fi cuprins între 0 și 30.

Abilitatea pentru calcul numeric/N (70 de itemi) implică capacitatea de a lucra cu cifre și de a rezolva probleme cantitative simple, rapid și exact. Este una din abilitățile cele mai ușor de pus în evidență și de explicat, deoarece se referă, în principal, la rapiditatea și la exactitatea în „mânuirea” cifrelor. Durata de rezolvare a probei este de 6 minute. Scorul se obține prin acordarea câte unui punct pentru fiecare răspuns corect, urmat de însumarea scorurilor la itemii parcurși corect în limita de timp alocată. Scorul total poate fi cuprins între 0 și 70.

Abilitatea pentru relații spațiale/S (20 de itemi) implică reprezentarea obiectelor expuse bi- sau tridimensional. Această abilitate desemnează capacitatea unui subiect de a-și imagina cum ar arăta un obiect sau un desen, dacă ar suferi o rotație în spațiu și de a sesiza relațiile spațiale dintr-un aranjament de obiecte. Durata testului este de 5 minute. Scorul se obține prin acordarea câte unui punct pentru fiecare răspuns corect, urmat de însumarea scorurilor la itemii parcurși corect în limita de timp alocată. Scorul la probă poate fi cuprins între 0 și 55 (unii dintre itemi implică două figuri de identificat, în timp ce alții câte trei figuri).

Fluența verbal /W desemnează abilitatea de a furniza cuvinte cu ușurință. Această abilitate diferă de abilitatea verbală, prin faptul că mai importante sunt rapiditatea și ușurința cu care pot fi utilizate cuvintele decât gradul

În alegerea conceptelor verbale. Durata testului pentru măsurarea fluidității verbale este de 5 minute. În etapa de scorare a rezultatului, se iau în calcul toate cuvintele cu sens care încep cu litera indicată în consemn și care au fost scrise de către subiect în limita de timp alocată rezolvării probei, excluzându-se cuvintele care desemnează nume proprii sau cele care reprezintă derivate ale unor alte cuvinte incluse în lista pe care subiectul a generat-o. Se acordă câte un punct pentru fiecare dintre cuvintele pe care subiectul le-a generat și care sunt eligibile, pentru a fi luate în calcul în procesul de scorare.

Conform datelor psihometrice raportate de autorii bateriei PMA, scorurile la testele V (*abilitate verbală*) și R (*abilitate pentru raționament abstract*) tind să fie cei mai buni predictorii ai rezultatelor. Scorurile la aceste două teste au demonstrat o fidelitate test-retest satisfăcătoare și o consistență internă bună, furnizând corelații substanțiale cu notele la probe, precum și cu scorurile la alte teste de inteligență cunoscute. Studiile întreprinse cu bateria PMA au condus la formula $2V + R$, pentru estimarea coeficientului de inteligență conventional, în care rezultatele la testele V (*abilitate verbală*), respectiv R (*abilitate pentru raționament abstract*) sunt exprimate în scoruri brute. De asemenea, această notă compozită poate fi considerat un bun indicator al abilității la probe (cf. Thurstone și Thurstone, 1964). Propriile noastre cercetări ne-au condus la date satisfăcătoare cu privire la validitatea predictivă (corelațiile cu notele la probele examenului național de capacitate) a testelor bateriei PMA, pe care am administrat-o unui număr de 123 de elevi de clasă a VIII-a, dintre care 54 băieți și 69 fete (a se vedea Robu, 2008).

5.2. Pentru investigarea configurației intereselor vocaționale ale elevilor, a fost administrat proba IIP propusă la începutul anilor 2000 de către Grupul de Lucru pentru Informare și Consiliere privind Cariera (task-force reunind specialiști români din Ministerul Muncii și Protecției Sociale, Ministerul Educației și Cercetării, respectiv Ministerul Tineretului și Sportului). Inventarul este destinat populației lașcolare de vârstă liceală (adolescenți cu vârste între 14 și 18 ani) și valorifică în construcția sa unul dintre cele mai consistente modele teoretice ale alegerii și dezvoltării carierei profesionale, care a fost propus de psihologul american John L. Holland (1997). Modelul utilizează o clasificare a intereselor vocaționale, precum și una a mediilor profesionale, pentru a descrie și explica diferențele asemănările dintre indivizi, în ceea ce privește alegerile în domeniul carierei profesionale. Autorul vorbește despre ase tipuri de „personalități vocaționale“ (realist, intelectual, artistic, social, antreprenorial și convențional).

Proba IIP este destinat fie elevilor care beneficiaz de o colarizare superioar i care doresc s - i continue preg tirea pân la nivelul Bacalaureatului, fie elevilor care se gândesc s - i schimbe orientarea colar i/sau pe cea profesional . Include 120 de itemi care permit m surarea nivelului la care sunt prezente ase domenii de interese voca ionale (câte 20 de itemi pe domeniu): interese de tip realist (meserii practice, care implic manualitatea sau diverse domenii din sport), interese pentru profesii care implic domeniul intelectual (de exemplu: profesor sau cercet tor tiin ific), interese de tip artistic (de exemplu: pictor sau actor), interese pentru meserii din domeniul social (de exemplu: asistent social sau consilier marital), interese pentru profesii care implic antreprenoriatul (de exemplu: om de afaceri sau broker), respectiv interese pentru profesii care implic conven ionalismul (de exemplu: contabil sau operator credite bancare). La fiecare item, subiectul poate s aleag una dintre trei variante de r spuns, dup cum urmeaz : 2 – pentru activitatea profesional care îi place, 1 – pentru activitatea care îi este indiferent i 0 – pentru activitatea care nu-i place. Prin însumarea scorurilor alocate r spunsurilor la itemii aferen i fiec rui domeniu de interese, se calculeaz câte un scor pentru fiecare domeniu. Pentru un domeniu de interese voca ionale, scorul poate fi cuprins între 0 i 40.

6. Rezultate

În primul rând, ne-am propus s explor m configura iile pentru domeniile de interese profesionale i pentru abilit ile cognitive, pe baza scorurilor pe care elevii de la profilurile reale, respectiv cei de la profilurile umane le-au ob inut la bateria PMA i la inventarul IIP. În acest sens, pentru fiecare dintre cele dou loturi de elevi, mediile scorurilor brute au fost raportate la etaloane în zece clase standardizate (intervale decilice), care au fost stabilite pe un e antion de 242 elevi de clasa a VIII-a, respectiv de clasele a IX-a i a X-a, cu vârste cuprinse între 14 i 16 ani (etalioanele au fost realizate în cadrul Societ ii de Psihologie Aplicat PSITEST din Ia i). Astfel, a rezultat un profil (Figura 1) care prezint , comparativ, performan ele medii ob inute de cele dou loturi de elevi la testele bateriei de abilit i cognitive, precum i scorurile standard la domeniile de interese voca ionale, opera ionalizate prin scalele inventarului IIP. Acest profil ne-a sprijinit în observa iile cantitative i calitative, pe care le-am f cut. În cadrul profilului, am indicat (cu stelule care arat c valoarea testului t-Student pentru compararea mediilor a dou e antioane sau grupuri independente este semnificativ la pragul $p = 0,05$) care sunt abilit ile, respectiv domeniile de interese la care s-au înregistrat diferen e semnificative între lotul elevilor de clasa a IX-a de la profilurile reale i cel al elevilor de la profilurile umane.

Comparând cele două secvențe ale profilului din Figura 1, constatăm că acestea transpun anumite diferențe (în primul rând, la abilitatea pentru calcul numeric, abilitatea pentru relații spațiale, fluența verbală, respectiv interesele vocaționale de tip realist, social, artistic și convențional), în funcție de profilul liceal pentru care elevii optaseră.

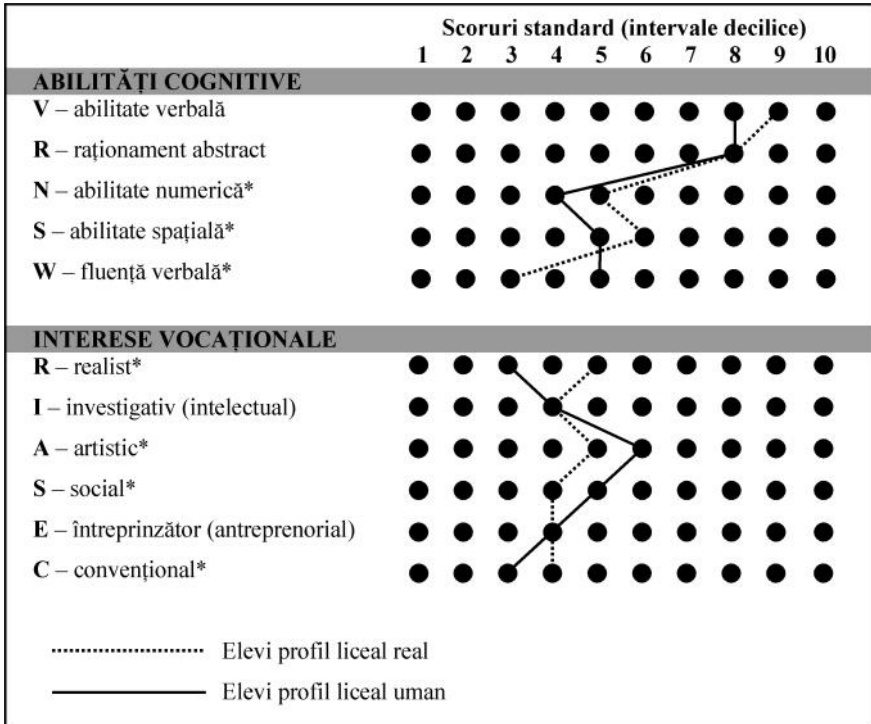


Figura 1. Profilul abilităților cognitive și al domeniilor de interese vocaționale pentru grupurile de elevi diferențiate după profilul liceal

Tabelele 2 și 4 detaliază datele corespunzătoare comparațiilor. Astfel, am constatat că, în comparație cu elevii care optaseră pentru profiluri umane, cei de la profilurile reale au obținut, în medie, scoruri semnificativ mai ridicate la scalele R (*Realist*) ($t = 3,02$; $p < 0,01$) și C (*Convențional*) ($t = 2,41$; $p < 0,01$).

Tabel 2. Compara ie la domeniile de interes voca ionale în func ie de profilul liceal al elevilor

Domenii de interes voca ionale	Loturi comparate	Medii	t
R (<i>interes realiste</i>)	elevi profil real	8,95	3,02 **
	elevi profil uman	4,88	
I (<i>interes intelectuale</i>)	elevi profil real	21,25	- 0,12
	elevi profil uman	21,52	
A (<i>interes artistice</i>)	elevi profil real	16,55	- 2,36 *
	elevi profil uman	20,92	
S (<i>interes sociale</i>)	elevi profil real	18,93	- 2,16 *
	elevi profil uman	22,58	
E (<i>interes antreprenoriale</i>)	elevi profil real	24,40	- 0,08
	elevi profil uman	24,52	
C (<i>interes conven ionale</i>)	elevi profil real	23,31	2,41 **
	elevi profil uman	18,98	

Pe de alt parte, în lotul de elevi care optaser pentru profiluri umane, au predominat interesele de tip artistic i social (Tabelul 2). Ace tia au ob inut medii ale scorurilor semnificativ mai ridicate la domeniile de interes A (*Artistic*) ($t = 2,36$; $p < 0,05$) i S (*Social*) ($t = 2,16$; $p < 0,05$). În cazul domeniului I (*Investigativ*), diferen a dintre elevii care optaser pentru profiluri reale i cei care optaser pentru profiluri umane nu a fost semnificativ . Datele pe care le-am ob inut au confirmat cea de-a doua dintre ipotezele de lucru.

La elevii care opteaz pentru profiluri reale, putem presupune o anumit preferin pentru activit i care implic rezolvarea unor problemele concrete i/sau teoretice, abstracte. Ace tia pot achizi iona mai u or competen e în domeniul mecanic, în cel tehnic sau în domeniile exacte i pot fi mai pu în orienta c tre activit i din domeniul social sau educa ional, care presupun contactele interpersonale i lucrul cu oamenii, f r a se pune neap rat problema unei incapacit i de adaptare în planul rela iilor sociale. U urin a în achizi ionarea cuno tin elor teoretice i practice în domeniile mecanic i tehnic sau în tiin ele exacte trebuie v zut ca un factor care sus ine interesele în domeniile de studiu i activitate corespunz toare. La rândul ei, această facilitare poate fi dependent de existen a unor abilit i cognitive subiacente, precum i a unei bune capacit i generale de înv are i de adaptare flexibil la contexte cognitive variate. Totu i, unora dintre persoanele care au terminat o specializare tehnic sau din domeniul tiin elor exacte li se recunoa te faptul c tind s fie mai introvertite i mai „dificile“ în planul rela iilor sociale.

Scorurile ridicate la domeniile de interese vocaționale A (*artistic*) și S (*social*) trebuie interpretate cu atenție, luându-se în considerare și rezultatele la celelalte scale ale inventarului IIP. Astfel, calculând corelațiile între scorurile la scalele inventarului pentru lotul elevilor de la profilurile umane, am obținut următoarele cupluri de interese vocaționale, de care un consilier ar putea să țină cont, în orientarea ulterioară a elevilor către un profil uman (Tabelul 3): *artistic-social* ($r = 0,48$; $p < 0,01$), *social-investigativ* ($r = 0,35$; $p < 0,05$) și *social-întreprinzător* ($r = 0,44$; $p < 0,01$).

Tabel 3. Corelații între scalele inventarului IIP pentru lotul elevilor de la profilurile umane

Domenii de interese vocaționale	R	I	A	S	E
R (<i>interese realiste</i>)	-				
I (<i>interese intelectuale</i>)	0,24	-			
A (<i>interese artistice</i>)	- 0,07	0,03	-		
S (<i>interese sociale</i>)	0,14	0,35**	0,48 **	-	
E (<i>interese antreprenoriale</i>)	- 0,08	- 0,09	0,26	0,44 **	-
C (<i>interese convenționale</i>)	0,08	0,05	0,07	0,18	0,36 **

** $p < 0,01$

Corelațiile ar putea exprima faptul că elevii care se orientează către un domeniu socio-uman sau artistic tind să se caracterizeze prin dorința de relaționare socială și ajutorare a celorlalți, sociabilitate și spiritul de cooperare sau prin dorința de exprimare de sine, înșurându-se aceste preferințe de viață și stiluri de acțiune nu exclud orientarea către studiu și analiză, către în alegerea lucrurilor și a fenomenelor din mediul înconjurător, adică către domeniul intereselor de tip investigativ (intelectual). Astfel, asocierea intereselor de tip social cu cele de tip investigativ poate fi caracteristică persoanelor care se orientează către un profil de studiu uman, urmărind investigarea și în alegerea realității sociale care le înconjoară. Persoanele la care este prezentă această combinație pot manifesta tendința de a îmbina cercetarea teoretică și de laborator cu investigația practică, utilizând mijloace concrete, precum observația sau ancheta (așa cum fac asistenții sociali, sociologii sau psihologii). Pe de altă parte, asocierea intereselor de tip social cu cele de tip antreprenorial tinde să fie caracteristică persoanelor care sunt motivate de (și au abilități pentru) leadership sau persoanelor cărora le place să

activeze ca manageri ai unor ONG-uri, instituții care acord servicii integrate diferitelor categorii de persoane cu nevoi speciale.

Pentru a se materializa în realizări notabile, interesele elevilor față de domenii tehnice sau din științele exacte trebuie să fie susținute de un nivel corespunzător al abilităților cognitive. O astfel de relație s-a evidențiat din datele pe care le-am obținut. Astfel, comparând scorurile la testele de aptitudini cognitive-intelectuale obținute de elevii de la profilurile reale cu cele obținute de lotul elevilor care optaseră pentru profiluri umane (Tabelul 4), am constatat că primii au obținut, în medie, scoruri semnificativ mai ridicate decât ultimii la testele N (*abilitate pentru calcul numeric*) ($t = 1,98$; $p = 0,05$) și S (*abilitate pentru relații spațiale*) ($t = 2,15$; $p < 0,05$), deși diferențele la testul N reflectă doar o tendință, fiind situate la limita semnificativității statistice.

Tabel 4. Compararea între elevii de la profilurile reale și cei de la profilurile umane (abilități cognitive)

Teste PMA	Loturi comparate	Medii	t
V (<i>abilitate verbală</i>)	elevi profil real	21,35	1,21
	elevi profil uman	20,07	
R (<i>raționament abstract</i>)	elevi profil real	16,66	0,30
	elevi profil uman	16,37	
N (<i>abilitate numerică</i>)	elevi profil real	14,83	1,98
	elevi profil uman	12,75	
S (<i>abilitate spațială</i>)	elevi profil real	19,56	2,15 *
	elevi profil uman	14,24	
W (<i>fluență verbală</i>)	elevi profil real	37,43	- 3,38 ***
	elevi profil uman	43,24	

* $p < 0,05$; *** $p < 0,001$

Diferențele obținute tind să corespundă așteptărilor noastre. Scorurile la testele N și S, în medie mai ridicate pentru elevii care optaseră pentru profilurile reale, ar putea fi corelate cu prezența la aceștia a unui nivel mai ridicat al abilităților de a opera cu simboluri numerice, respectiv cu structuri spațiale, deși o astfel de presupunere trebuie confirmată prin alte studii, întrucât admiterea în clase cu profil real se face numai pe baza rezultatelor colectate anterior, fără a include și un examen psihologic al abilităților relevante pentru un profil sau altul.

Pe de altă parte, elevii care optaseră pentru profilurile umane au obținut, în

medie, scoruri semnificativ mai ridicate la factorul W (*fluency verbal*) ($t = -3,38$; $p < 0,001$). Diferența față de elevii care optaseră pentru profiluri reale sugerează, în parte, importanța pe care factorul în discuție o are în raport cu performanța colară a elevilor de la profilurile umane. Desigur, este posibil ca tocmai prezența, la un nivel mai ridicat, a acestei abilități să contribuie la alegerea de către absolvenții de clasa a VIII-a a unui profil uman. Oricum, concluziile studiilor sugerează că utilizarea de a produce și utiliza cuvinte, alături de posibilitatea în alegerea limbajului verbal, constituie un factor de succes în profesii care implică lucrul și relațiile cu oameni (Robu, 2008; Thurstone și Thurstone, 1964). Datele pe care le-am obținut au confirmat parțial prima dintre ipotezele de lucru de la care am pornit.

Diferențele nesemnificative între scorurile la testele V (*abilitate verbală*) și R (*abilitate pentru raționament abstract*), pe care le-au obținut elevii de la profilurile reale și cei de la profilurile umane ar putea fi explicate prin importanța acestor factori în reușita colară a majorității elevilor, indiferent de profilul liceal pe care aceștia îl urmează. Astfel, rezolvarea de probleme la discipline, precum matematica, fizica sau chimia etc. presupune, în primul rând, în alegerea datelor care se cunosc și a cerințelor – aici, putem remarca intervenția factorului V, apoi capacitatea de abstractizare și generalizare, de sesizare a relațiilor ascunse – în acest caz, intervenția factorului R fiind mai mult decât evidentă. Totuși, în reușita colară a elevilor de la profilurile umane, abilitatea verbală (în alegerea semnificațiilor semantice ale textelor scrise sau ale conținuturilor transmise oral) tinde să fie mai relevantă.

7. Discuții și implicații pentru consilierea în domeniul alegerii și dezvoltării carierei profesionale

Pentru adolescenți, sfârșitul ciclului gimnazial reprezintă un moment cheie al traseului colar și vocațional, în care este necesară adoptarea unei decizii responsabile privitoare la alegerea profilului liceal, în vederea continuării studiilor. Alături de alți factori (abilități, competențe colare, situație socio-economică a familiei, trăsături stabile ale personalității), interesele vocaționale reprezintă o variabilă esențială în alegerea specializărilor în cadrul traseului colar, continuată cu alegerea și dezvoltarea carierei într-un anumit domeniu profesional. Fondul pentru cristalizarea și dezvoltarea intereselor colare și vocaționale îl constituie particularitățile de factură cognitivă ale personalității elevului, printre care abilitățile cognitive și deprinderile de lucru intelectual reprezintă componente esențiale. Pe de altă parte, cristalizarea intereselor stabile pentru anumite domenii de studiu și vocaționale reprezintă o premisă în raport cu transformarea abilităților specifice în competențe obiective și

Într-un nivel bun sau foarte bun al achizițiilor teoretice și practice și al realizărilor în domeniile respective. Cu alte cuvinte, dacă abilitățile joacă un rol important în determinarea nivelului real al unui elev într-o sarcină sau într-un grup de sarcini, direcția efortului necesar pentru obținerea reală este influențată de ansamblul intereselor pe care elevul le manifestă (Drăgan, 1987).

Cercetarea diferențelor interindividuale, în ceea ce privește configurația abilităților și a intereselor de studiu și profesionale pe care le posedă adolescenții, prezintă o deosebită importanță în activitatea de consiliere pentru alegerea traseului școlar și a carierei profesionale. Suntem de părere că evaluarea unilaterală, bazată numai pe identificarea profilului abilităților și/sau al intereselor unui elev, tinde să fie insuficientă, întrucât specialistul în consiliere vocațională îi limitează în felul acesta informațiile relevante (care trebuie analizate în contextul mai general, al particularităților dezvoltării unui elev) de care are nevoie pentru a elabora și a acorda un sfat competent.

În acest context de analiză, am realizat o investigație al cărei obiectiv l-am constituit explorarea diferențelor dintre elevii de clasă a IX-a de la profilurile umane și cei de la profilurile reale, în ceea ce privește profilul abilităților cognitive și cel al intereselor pentru un anumit domeniu de studiu și activitate profesională. Întrucât interesele reprezintă structuri motivaționale dinamice (Drăgan, 1987; Popescu-Neveanu, 1978), a căror cristalizare implică, adesea, un traseu mai lung și saturat de elemente subiective (de exemplu, atracția de moment a elevului pentru o materie școlară sau alta, influențele din partea părinților, alte influențe contextuale), am considerat că raportarea profilului intereselor vocaționale la profilul abilităților cognitive care sunt relevante pentru adaptarea cu succes la sarcinile școlare și care implică un conținut (performanțial) mai obiectiv reprezintă un pas important pentru activitatea consilierului vocațional. În acest fel, consilierul poate reduce doza de subiectivitate care, adesea, saturează opțiunea unui elev pentru continuarea traseului școlar, prin aceasta, primul pas, în vederea alegerii și dezvoltării carierei într-un anumit domeniu de activitate profesională.

Comparând scorurile pe care le-au obținut loturile de elevi diferențiate în funcție de profilul liceal (pentru care elevii își exprimaseră opțiunea la sfârșitul clasei a VIII-a și fuseseră admisi în urma criteriilor de selecție stabilite la nivel național), am constatat că, în comparație cu elevii de la profilul uman, cei de la profilul real au obținut scoruri semnificativ mai ridicate la domeniile de interese R (*Realist*) și C (*Convențional*) operaționalizate prin itemii

inventarului IIP. Pentru a se materializa în realizări notabile, interesele elevilor pentru domenii tehnice sau științe exacte trebuie să fie susținute de un nivel corespunzător al abilităților cognitive implicate în adaptarea la sarcinile din domeniile vizate. Această observație a fost confirmată de datele pe care le-am obținut. Astfel, pentru testele N (*abilitate pentru calcul numeric*) și S (*abilitate pentru relații spațiale*) din bateria PMA, am constatat că elevii de la profilurile reale au obținut scoruri semnificativ mai ridicate decât cele ale elevilor de la profilurile umane. Am considerat că acest rezultat poate fi legat de prezența la elevii care optaseră pentru profiluri reale a unui nivel mai ridicat al abilităților de a opera cu simboluri numerice și cu structuri spațiale. Desigur, presupunerea noastră nu poate face abstracție de caracterul limitat al criteriilor de admitere în clasele cu profil real, în sensul în care procesul de selecție nu ia în calcul și prezența abilităților cerute pentru specializarea la care elevul este admis. Orientarea către filierele liceale tehnice sau exacte necesită investigarea potențialului cognitiv al elevilor care ar trebui să prezinte abilități de calcul matematic rapid și corect, de înțelegere și operare cu simbolurile matematice, de rezolvare algoritmică (gândire reproductivă) sau euristică (gândire divergentă) a problemelor cantitative, de percepere corectă, reprezentare și (re)organizare coerentă a spațiului (în baza identificării relațiilor dintre diferitele elemente ale unei structuri), de reprezentare mentală a obiectelor în două sau trei dimensiuni sau pe cea de sesizare a relațiilor spațiale din cadrul unui aranjament de obiecte etc.

Totuși, în cadrul acțiunii de consiliere în vederea alegerii profilului liceal, este mai puțin productiv să se țină cont numai de abilitățile pentru calcul numeric și lucrul cu relații spațiale, pentru care am obținut diferențe semnificative. Consilierii colari ar trebui să aibă în vedere și alte abilități cognitive de bază (de exemplu, abilitatea verbală, abilitatea pentru raționament abstract, capacitatea mnemonică pentru cifre sau imagini, flexibilitatea reprezentărilor mentale etc.). La aceste variabile, se adaugă gradul de cristalizare și diferențierea profilului intereselor exprimate de către elevii care se reflectă în sarcinile cognitive și activitățile în care acesta se angajează mai des sau în performanțele pe care le obține în anumite domenii de studiu.

Pe de altă parte, în lotul reprezentat de elevii care optaseră pentru și urmau un profil uman, au predominat interesele vocaționale de tip artistic și cele din spectrul activităților sociale, rezultat care ar putea exprima nevoia mai pregnantă a acestor elevi de a interacționa cu ceilalți, de a se angaja în activități care implică lucrul cu oamenii, de a-și exprima (direct sau indirect)

sentimentele și ideile despre lume și viață. Mulți dintre adolescenții care absolvă un profil liceal uman se orientează, ulterior, către specializări universitare din domeniul socio-uman (psihologie, sociologie, asistență socială, medicină, limbă străină etc.). Atunci când interesele în aceste domenii de studiu și vocațiile sunt susținute prin abilități din domeniul verbal și din cel al raționamentului în situații sociale și moral-etice (de exemplu, inteligență socială, inteligență emoțională, abilitatea de raționament moral), consilierul școlar are un punct de plecare mai solid, în organizarea și acordarea sfatului de orientare.

În cadrul investigației pe care am realizat-o, a fost observată o diferență semnificativă pentru factorul W (*fluență verbală*) măsurat cu bateria PMA, aceasta fiind în favoarea lotului reprezentat de elevii de la profilurile umane. Rezultatul a fost interpretat ca certificând importanța pe care factorul cognitiv în discuție o are în raport cu realizarea școlară pe care o pot obține elevii care optează pentru specializări liceale umane. Ușurința de a utiliza cuvinte și de a produce propoziții, fraze și texte care să exprime clar anumite idei, alături de posibilitatea în alegerea limbajului verbal (scris sau oral) și de volumul vocabularului, constituie un factor de succes în profesii care implică comunicarea și relațiile cu alte persoane. Profilul elevilor care au obținut scoruri mai ridicate la domeniile de interes A (*Artistic*) și S (*Social*) poate fi lecturat și interpretat în contextul mai larg al rezultatelor la celelalte domenii de interes vocaționale. Astfel, datele observate pentru elevii de la profilurile umane au evidențiat corelații pozitive între scorurile la domeniile de interes artistic și social, social și investigativ, respectiv social și antreprenorial.

În sistemul educațional din România, pre-orientarea în carieră a elevilor care absolvă ciclul gimnazial presupune, în principal, distribuția pe profilurile liceale a candidaților, în funcție de opțiunile exprimate de către aceștia și de rezultatele școlare anterioare (media generală pe ani de studiu, la care se adaugă rezultatele la examenul național de capacitate). O parte dintre liceele considerate „de top” organizează concursuri specifice (la matematică și limbă și literatură română), pentru a-și crea pepiniere proprii, din care este selectat, ulterior, populația de elevi. Însă un proces care se vrea complet și mai eficient ar trebui să includă și *orientarea individuală a fiecărui elev*, în funcție de potențialul său cognitiv și de interesele pe care le manifestă pentru un domeniu de studiu. În felul acesta, s-ar putea salva o parte considerabilă din costurile pe care sistemul public le decontează pentru elevii care ajung la profilurile liceale pe care fie le abandonează, fie le absolvă, însă fără a face performanțe și fără a ajunge să valorifice achizițiile și să își dezvolte o carieră

solid, în acord cu specificul formării și cu nevoile și aptitudinile societății românești.

De asemenea, nu se pare important următoarea precizare: exigențele pe care angajatorii le au actualmente și care se reflectă în interviul de selecție pentru diverse posturi exprimă nevoia de personal bine pregătit, capabil să facă față schimbărilor imprevizibile, rapide și înzestrat cu inițiativă. Acest lucru implică din partea candidaților o bună cunoaștere a propriilor resurse (abilități, deprinderi, aspirații) și a resurselor externe (oportunități oferite de mediu). Dat fiind tendința la care ne-am referit, tinerii află încă în procesul de formare trebuie educați și să-și cunoască și să-și dezvolte permanent propriile competențe, pentru a-și mări șansele de a fi selectați pe o piață a muncii în continuă diversificare și din ce în ce mai pretențioasă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Ball, B. Career Management Competencies: The Individual Perspective. În: *Career Development International*, vol. 2, no. 2, 1997, pp. 74-79.
- Eby, L. T., Butts & M., Lockwood, A. Predictors of Success in the Era of the Boundaryless Career. În: *Journal of Organizational Behavior*, vol. 24, no. 6, 2003, pp. 689-708.
- Drăgan, I. *Interesul cognitiv și orientarea profesională*. București: Editura tiințifică Enciclopedică, 1987.
- Frese, M. Personal Initiative (PI): The Theoretical Concept and Empirical Findings. În: Erez, M., Kleinbeck, M., Thierry, H. (eds.). *Work Motivation in the Context of a Globalizing Economy*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2001, pp. 99-110.
- Holland, J. L. *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments* (3rd edition). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1997.
- Kuijpers, M. A. C. T., Scheerens, J. Career Competencies for the Modern Career. În: *Journal of Career Development*, vol. 32, no. 4, 2006, pp. 303-319.
- Meijers, F. Career Learning in a Changing World: The Role of Emotions. În: *International Journal for the Advancement of Counselling*, vol. 24, no. 3, 2002, pp. 149-167.
- Pitariu, H. *Psihologia selecției și formării profesionale*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1983.
- Popescu-Neveanu, P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978.
- Robu, V. Utilitatea Bateriei Factoriale PMA în predicția performanțelor școlare ale elevilor aflați în pragul absolvirii ciclului gimnazial. În: Milcu, M., Sassu,

R., Brate, A. T. (eds.). *Modern Psychological Research: Trends and Prospects*. Bucure ti: Editura Universitar , 2008, pp. 81-93.

Thurstone L. L. & Thurstone T. G. *Manuel d'Application de la Batterie Factorielle P.M.A. (Aptitudes Mentales Primaires) (11 à 17 ans)*. Paris: Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée, 1964.

Winterton J., Delamare-Le Deist F. & Stingfellow E. *Typology of Knowledge, Skills and Competences: Clarification of the Concept and Prototype. CEDEFOP Reference Series, 64*. Luxembourg: The European Centre for the Development of Vocational Training, 2006.

Disponibil pe <http://www.cedefop.europa.eu>
accesat la data de 23.10.2013.

PERCEPTION OF MEDIA CONTENT BY THE SECOND GRADE STUDENTS OF A PODGORICA GRAMMAR HIGH SCHOOL

PhD **Dijana Vu kovi** *
PhD **Veselin Mi anovi** **

Abstract

This paper presents the results of qualitative and quantitative research on the influence of different media (newspapers, radio, television, the Internet, books) on second grade students of a Podgorica grammar high school. The theoretical background of the study involves the definition of media literacy, the importance of media education and some of its possibilities, pointing out the possibility of the use of the media in the modern educational process as well as presence of media in the high school curricula in Montenegro.

The empirical part of the paper is a combination of qualitative and quantitative research which uses second year grammar high school students as respondents. The first stage of the research is carried out by means of the focus-group method. After analyzing the qualitative part of the study, key concepts were extracted from the students' comments and were used as a starting point for constructing a questionnaire. The questionnaire was completed by 75 second grade students.

Research has shown that the media have an important place in the lives of students who took part in our study. The respondents pointed out that it would be very good if at school they studied more about the media, the way they function and if their tasks in different subjects (for example, learning certain lessons) could be carried out by utilizing the media.

Key words: students, media literacy, press, radio, television, the Internet, curriculum, teaching methods.

Rezumat

Articolul prezintă rezultatele unei cercetări cantitative și calitative pe tema influenței mediilor asupra elevilor din anul al doilea al unui liceu din Podgorica (Munteșnegru). Contextul teoretic al demersului de cercetare are în vedere definiția alfabetizării în medii și potențialul mediilor cu specific educațional, accentuându-se oportunitățile folosirii resurselor medii în procesul educațional și modul în care apar aceste resurse în curriculumul din Munteșnegru.

* Chair of Teacher Training Department, Faculty of Philosophy, University of Montenegro.
dijanav@ac.me

**Vice-chair of Preschool Teacher Training Department, Faculty of Philosophy, University of Montenegro. vele-nk@t-com.me

Partea empirică a cercetării combină cercetarea de tip calitativ și de tip cantitativ, având ca grup țintă elevii de liceu. Prima etapă a cercetării este realizată prin metoda focus-grup. După analiza calitativă, sunt identificate concepte-cheie utilizate de respondenți, cu ajutorul lor, s-a construit un chestionar. Acesta a fost completat de 75 de subiecți.

Cercetarea arată că media ocupă un loc important în viața elevilor care au luat parte la acest demers. Respondenții subliniază că ar fi un lucru bun ca la coală să se studieze mai mult despre media, despre modul în care funcționează și despre modul în care diferite sarcini de învățare pot fi realizate prin folosirea acestei resurse.

Cuvinte-cheie: studenți, alfabetizare în media, presă, radio, televiziune, Internet, curriculum, metode de predare.

1. Introduction

In modern societies it is often spoken about the media in a negative context, usually they are marked as sources of poor quality entertainment, leisure products that fill the free time, distributors of various partial information, sources that promote violence, prejudice, encourage the formation of stereotypes, that they are generally detrimental to the formation of younger generations and greatly cancel out the positive educational effects of family and school (Zgrablji -Rotar, 2005). However, they are also marked as potentially strong support to formal education systems. The power of the media, their role and importance in shaping the future of societies is truly irreplaceable. The daily presence of different types of media content (messages) in the lives of children and the youth in general continually warns of the need of educational systems to seriously address the educational opportunities that the media can offer.

Anyhow, the recommendations of The Paris Agenda (2007), as well as a great number of European and global strategies, such as: European Convention on Transfrontier Television of the Council of Europe (1989) Article, 7; The European Union Directive "Television Without Frontiers" (1997) Article 22, 22 a and 22 b; The EBU Guidelines for Programmes when Dealing with Portrayal of Violence (1992); Bratislava Resolution(1994); The Children's Television Charter (1995), Asian Declaration on Child Rights and the Media(1996); The UNESCO Action Plan on Cultural Policies for Development (1998); Recommendation 1215 on Ethics of Journalism (1993) and Child Rights and the Media: Guidelines for Journalists (1998); The EU Recommendation on the Protection of Minors and Human Dignity in Audiovisual and Information Services (1998), Protecting Child On-line: Sexual Abuse of Children, Child Pornography and Paedophilia on the Internet, (1999),

Declaration of the Asia – Pacific Forum on Children and Youth (2001) Commitment for the Future, Thessalonica 2001 (Zgrablji -Rotar 2005), clearly stress the importance of understanding the role of the media in the context of creating the quality life of children and young people, particularly in the context of educational sciences.

The impact of the media on growing children is of utmost importance. Today, undoubtedly, this can compare to the impact of formal education (Khan, 2008). Children and young people are particularly exposed to the media, and their impact on them seems in some segments much more powerful than the effect of formal education. Obviously, the influence of the media on the generations that grew and mature becomes remarkable due to many factors. In general, their influence does not have to be either positive or negative. The media can potentially be a good source of information – they could offer a variety of useful data, it is possible to quickly and efficiently get the information that would otherwise be difficult to access. On the other hand, the media can offer completely different content. Often they are referred to as industry of light, mass entertainment, leisure instrument etc. In any case, when we talk about the impact of the media on young people, we must state that their impact is very strong and is determined by numerous factors. Some of them are:

- Technological opportunities that the media offer,
- The method and the general concept of media presentations,
- The persuasiveness of the media themes (almost always appealing to diverse audiences),
- Lack of attention to media literacy in formal education, and due to this
- Insufficient media literacy of children and young people.

In this paper we will not deal with the level of media literacy in students - the task is to have an insight into the kinds of media sixteen-year olds select and extent of time they dedicate, as well as to try to get at least some answers to the questions that are related to the predominance of certain media contents.

2. Media literacy in the context of general information literacy and LLL

Media literacy is one of the relatively new competencies. It is defined as the *ability to access, analyze, evaluate and transmit messages through the media* (Aufderheide, 1992). We look at it as a part of the overall information literacy, which refers to the ability of extracting information from a variety of sources, developing a critical attitude toward them, looking at the possibility of its use within the circumstances of a specific task (situation) and the like.

Information literacy is often understood as functional literacy, which includes traditional literacy (reading and writing), media, visual, and computer literacy (ukanovic, 2012, p. 72). Together with other types of literacy, information literacy represents one of the pillars of lifelong learning.

IFLA¹ (2011) definition of media and information literacy also implies contextualizing the mentioned competencies within the LLL (LifeLong Learning). Among other things, it is pointed out that the media and information literacy include knowledge, attitudes and skills which are necessary in order to know when and what information is needed, where and how to find it, the way it should be critically evaluated and organized or used ethically.

Primary and secondary school curricula in Montenegro were innovated during the reform process that took place over the last ten years, and the analysis of the set operational goals as well as other elements of the curricula indicates that the emphasis was given to functional competencies and that the concept of the LLL competences served as a starting point for draft curricula. Virtually all elements of the curricula were defined in accordance with the need for transforming the school of memorizing into a school of thought (The Book of Changes, 2001). Thus, the semantic hub of curricular operational objectives are the action verbs focused on student activities (find, compare, evaluate, classify, participate in project work, etc.).

Also, general didactic and methodological guidelines for the implementation of specific curricula display an evident focus on the development of critical thinking in students, research, problem solving and creative approach to learning in the classroom, teamwork of students (cooperative learning and project development), use of different sources of knowledge and so on. Also, very current is the need of training the students for being more self-reliant and becoming responsible of their own learning and progress.

In the context of most of the mentioned guidelines, it is clear that media literacy is of great importance. The grammar high school curricula do not contain any subjects which deal with the media (with the exception of one elective subject), but it is assumed that media literacy can be achieved as a cross-curricular competence (as is also the case with other LLL competences), i.e. objectives of media literacy are to be achieved by teaching various other subjects. It is clear that the media are rich sources of knowledge for the use of which the young generations must be systematically and continuously trained.

¹ IFLA – International Federation of Library Associations and Institutions

3. Methodology

This research is aimed at understanding the problems of perception of media content by the second grade grammar high school students, deemed to be significant from the standpoint of the general functional literacy. In this study we combined the qualitative and quantitative research approaches. We conducted the qualitative research with the use of group interview techniques in order to more fully get an objective idea, through direct interaction with interview participants (students), of the actual extent of the studied problem. Qualitative research sample includes second grade grammar high school students (15 of them), divided into two focus groups. Guidance to the discussion in the group is given in form of a semi structured problem-centred interview and problem questions that make up the content of the interview that are defined in accordance with the given topic and include the following segments: media you choose, why, type of media content, time you spend in contact with certain media, do you use the media for learning (homework), whether you use the media in school (with the teachers), whether you talk about media content and the like. The interview was conducted in a way that non-directive questions were asked, and in order to identify problems frequent instructions were given corroborated by examples from practice. We chose the group interview in order to create a possibility for students to, while interacting, highlight the issues of media that they think are important and to encourage each other to give a variety of answers and comments. After analyzing the students' comments, we constructed a short questionnaire that was used for the collection of quantitative indicators of the research topic. 75 second grade students were surveyed.

4. Results and their interpretation

By the qualitative part of the research we wanted to problematize the topic amongst the participants. The questions for the group interview were of the open type and were to intensify the debate amongst the focus group members. It turned out that the interviewed students do not have the same interest in the media. Some of them opt for books, some for TV, whilst for others the Internet is the most interesting. Those attracted to the radio are not rare either. Opinions vary from the pedagogically acceptable to the exact opposite: *I prefer books and radio. The book is a window into a new world. It gives me the ability to fantasize and daydream. I meet the new characters, I learn about their lives. I like radio because I like to listen to music. It relaxes me. My radio is on all day long.*

The student points out that the book is the most interesting medium to him, which partially confirms a proven fact that the book, regardless of losing the monopoly in dissemination of knowledge, still maintains a *certain exclusivity, because despite the mass production, its value is in the intimacy and exclusiveness of the moment* (Zgrablji -Rotar, 2005, p. 17). Most other participants in the focus group did not respond encouragingly to this statement. They point out that books are mostly annoying, that they do not have time for reading, that they have to read what is not so interesting to them. For example, one female respondent stated: *Books we are altogether not interesting to me. What is so special about them? Just some things I need to memorize, which generally do not concern me. The books we read at school are really uninteresting to me. Even when I read an interesting book, the teacher raises some of the questions that I cannot answer. I'm much more attracted to the Internet. There I find a variety of interesting things, I can listen to music, watch movies, chat ... Even if I have to do some homework, it helps me a lot – I quickly find some information. I just type in whatever I want and always get a lot of different sources. It is much easier and faster than browsing the books.*

The student's comment is interesting from several aspects. She points out that book are uninteresting to her. It is almost expected that at this age the term 'book' denotes the reading for the mother tongue subject and textbooks in various other subjects. The theoretical and historical concept of literary study is possibly not appealing to younger generations, neither are the textbook lessons containing verbal material.

At the same time, a female student points out that the Internet is much more interesting because it offers a variety of content (movies, music, messaging, data for homework). It is expected that such applications are suitable to the students of this age. The Internet as a global network of connected computers, offers a tremendous flow of wide variety of information. The content and the manner of its presentation is almost infinite. Communication options via Facebook, Twitter, e-mail etc. are so appealing to its users that the following often happens: *My friends and I use the Internet a lot. It often happens that we go out and while sitting together, everybody uses his/her phone or iPad to communicate through Facebook². Sometimes we play games.*

² The phenomenon described by the focus-group participant greatly reminds of a small child's echolalic speech (speaking to oneself even within the peer group), which was theoretically and empirically investigated by Piaget. According to Piaget echolalia gives way to socialized speech and is lost at the moment when a child overcomes egocentrism (Piaget, 1990).

The mentioned phenomenon is certainly not rare (the other participants of the focus groups agreed with their friend, saying that it often happens to them as well). However, it is somewhat alarming that young people, even when they are directly surrounded by peers, express the need for virtual communication. It is reasonable to ask why direct communication is not appealing to them and how they can develop some general direct communication skills, which prompt the development of social and emotional intelligence. It seems that technical and technological development in many elements can have an extremely negative impact on the development of young individuals. The obsession with the virtual world which is created by computers can easily lead to disorientation in reality, its distorted image. This can especially happen if we keep in mind that frequent content offered there is related to violence, advertising, pornography, stereotypes (Zgrablji -Rotar, 2005). A particularly great amount of violence is present in video games.

The boy points out that he enjoys the Internet contents, especially by attracting social networks: *I like the Internet the most. I like Facebook, Twitter, My Space, Youtube, Skype. It gives me the opportunity to meet new people, to communicate with family and friends who live abroad. I like to "waste time" on Facebook. Sometimes I get annoyed if I encounter some comments that I do not like. Somehow, everyone leaves there whatever comes to their mind ...*

The part of the comment that talks about wasting time on Facebook is extremely interesting. The student points out that the portion of time he spends on social networks, the virtual communication, is totally useless! However, it is evident that young people are happy with such a waste of time and it is clear that, despite the fact that sometimes they get upset because *anyone can write whatever comes to his/her mind*, they are still eager to engage in virtual communication.

Some students from our survey sample saw the possibilities that the Internet can offer in terms of learning. The following comments confirm this: *Wikipedia is often very useful. I can find there any information that I need for my homework or projects that we do at school.*

Clearly, Wikipedia and similar sources can be extremely useful for high school students. Their homework is often directed towards the realization of projects which are related to a curriculum topic, and the most effective way to collect various information on the topic is by using hypertext, such as the one offered by Wikipedia. Hyperlink corresponds very well with the way the human

memory and thinking function. The question which could be discussed is the credibility of Wikipedia as a source of information and scientific grounds of data and articles.

Some respondents singled out TV as the most interesting: *I watch TV every day. I like sports programmes the most. I don't do sports, but I do like watching it ...*

The respondent likes to be informed about sports events and TV programs allow him to do so daily. Sports programs are common to many TV channels and this is certainly closely related to the assessment that they are very popular amongst the viewers. It is interesting that the boy pointed out that although he does not engage in sports activities, he loves to watch them. This further suggests a formal education need to seriously address the relationship between children and the media, as well as the media orientation of young people - it seems that for a young 16-year-old it would be more useful to more or less engage in some sport, instead of worshipping watching sports shows.

However, the previous comment was even very much acceptable from the pedagogical point of view if we compare it with the following: *I too love TV. I like reality shows. They seem real to me. I particularly like watching these shows when famous personalities take part in them.*

TV generally (next to the Internet) stands out as the most interesting medium. The above respondent singles out reality shows and emphasizes that those involving celebrities are particularly appealing to her. Reality shows are a relatively new concept. They have a huge audience - they are watched practically by all categories of viewers regardless of gender, age and education. They provoke violent audience reactions - they are referred to in various situations, many people identify with their protagonists... It is difficult to identify the reasons for which reality shows gained such high ratings. Probably one of the reasons is presentation of so called *real* situations on TV. Celebrities are particularly interesting for a wider audience. Their standard image (outside of the reality show) is generally portrayed as very favourable in terms of ideal life, perfect looks at any point, great success in public, but also in their private lives... In reality shows celebrities are (in scenario-determined and directed circumstances which give a great illusion of reality) exposed to the so called real situations in which the audience sees them in a completely different light from what they are used to.

Even when the participants of such shows are people who are not public figures, the shows still receive a great number of viewers. We asked the

teenagers for their opinions about it. One female respondent commented: *To me too it is sometimes interesting to watch those shows. I get an opportunity to see how other people behave when they fight, why they get into conflicts, what bothers them... It draws the attention. I like the fact that those people are isolated from the rest of the world and this greatly affects them. I think that these programs show what they are really like. Some participants I like even when they fight or when they are rude. My mom watches all the reality shows. She really identifies with those characters. All day she talks about some of them.*

Interestingly enough, the previous comment encountered a general approval of the focus group. Almost all participants (with the exception of two female participants who reported that they were *disgusted* and that they are not interested in *watching other people's lives all day long*) point out that they find such shows interesting. It is hard to say what causes this interest.

The teenager said that her mom watched all programs of this type, so to some extent the interest in such programs may be developed within the family and the society in general. Such tendencies are, in pedagogical terms, very worrying. In fact, reality shows display a great amount of different types of, certainly directed, violence. The very concept of these shows (people isolated from the outside world, without being able to spend a moment without the presence of the camera) testifies of mental cruelty. In addition to violence, there is a whole range of other tendencies which are negative in pedagogical, psychological and sociological sense. For example, Big Brother participants are regularly the people whose academic achievements are not at a very high level, but their statements are quoted and their behaviour commented upon by the audience with great affinity³. One can find statements that support the behaviour of the participants on Facebook profiles of young people.

TV is also a significantly popular medium. Teenagers point out that they turn the TV on as soon as *they open their eyes* in the morning: *I love TV. I watch series, movies, entertainment shows ... The series generally have a great number of episodes. I cannot wait to see what will happen next. I loved watching Suleiman the Magnificent. I liked the fact that this historical figure (whom historians portray as one of the cruellest and most magnificent rulers)*

³ A thirty-year old Big Brother participant declared that he had read only one book in his whole life. These and similar comments the audience accepts without much disapproval, but the big question is how such a reaction can be justified. It is somewhat surprising that such statements can go without a response because it is quite likely that they can influence the young audience in a very negative way.

was shown as a father, husband, son, a sensitive man, an artisan ... I used to watch Spanish⁴ and Indian series, but I've had enough of them. They are all somewhat similar. They make them complicated so that they would last longer.

TV serials with a great number of episodes have become absolute favourites for the Montenegrin audiences of all ages. The girl mentioned the soap *Suleiman the Magnificent* and said that she liked it because it deals with the subject that has to do with the real life of a famous historical figure. She was particularly impressed by the fact that the series deals with the aspect of life of the great ruler historians are less concerned with. The comment touches on a number of Latin American and Indian soap operas which are shown on almost all TV channels in Montenegro. The techniques employed in soap operas (cuts on the possible narrative twists, introduction of seemingly unexpected characters and events) are able to keep audiences' attention for a long time, but from the previous teenager's comment we get an impression that saturation finally kicks in and the moment when the viewer realizes that spending time on watching such content is not only useless, but also harmful. In fact, despite the fact that these series have no aesthetic value, we must emphasize that many phenomena that are not socially acceptable are promoted by them violence, frequent murders, thefts, various forms of abuse and oppression.

Teenagers are attracted by some other types of TV programmes: *As for TV, I watch only TV news and the channel TV Prva. TV Prva shows a lot of interesting programs. I watched the series Professor Vujic's hat⁵, Suleiman the Magnificent. This program broadcasts Galileo (a show on interesting scientific facts).*

⁴ These are actually Latin American series, named Spanish by the the audience because of the language they are in. A large number of Hispanic soap operas has been shown on various Montenegrin TV programs over the last fifteen years. The quality of these programs is comparable to the aesthetics of any kind of light reading (romance novels) and practically here we can not be talking about any aesthetic value. From the point of reception aesthetics, the viewers' horizon remains completely unchanged from the beginning to the end of the series (which often has 200 or more episodes) despite the numerous plot twists which are often produced in the spirit of degradation of social values system.

⁵ The series depicts the life and work of a famous Belgrade professor, whose many students were successful mathematicians, musicians, biologists. Although at the notional level the series promotes traditional relationships between teachers and students, this is done in a very acceptable way. The teachers of the time are shown as quite strict, but at the same time as persons whom students can trust and who are genuinely trying to educate their students in a way that shows great responsibility towards the future.

It is good that teenagers have mentioned that TV programs can offer the content whose focus is on modern science and other educational issues. Basically, the possibilities that TV can have in educational sense are extraordinary, but it is also more than evident that these possibilities are not sufficiently utilised.

When it comes to the newspapers, the only ones mentioned (when prompted by interviewer) were OK, a magazine which is intended for teenagers. *The only newspaper I read is OK. This newspaper is intended for teenagers, it advises us, helps us. There are articles there on my peers, jokes, stories about music and movie stars and the like. The magazine has a lot of articles which explain what is happening to our physical and mental health in adolescence. There are articles about the experiences of other teens. It sometimes helps me to get through some difficult moments.*

The comment fully explains that the content of the magazine is close to the youth due to the variety of subject matter which is primarily concerned with their socialization and upbringing. It was pointed out that the magazine offers advice and support for a variety of situations of interest to teenagers⁶. It is obvious that the concept of the magazine is well adapted to the needs and desires of youth.

One of the participants has made a distinction between school days and those days when he does not go to school: *During the days when I go to school I do not have much time for the media. An hour or two at most. But when we are on vacation, I have much more time. Facebook is my favourite.*

Students are not able to devote too much time to the media on school days, and are looking forward to summer vacation, during which more time can be given to a variety of media content.

⁶ Browsing through a few issues of the mentioned magazine, we have found that it does not contain any popular scientific articles or, for example, any sections on interesting scientific information. It is a newspaper which supplies the young people with sections on fashion, film and music stars (there are numerous information about their life and work), horoscopes, tips for dressing well and behaviour among peers, advice for relationships with the opposite sex etc.. The front pages of the magazine flaunt pictures of young models, which by the look of the photos and taking into account the make-up could certainly be expected to be much older than they are in reality. This tendency is a bit worrying and raises the question of enforcement and promotion of premature growing up and joining the world of show business (especially fashion, music and film). Contemporary media seem to shorten the period of childhood, and it is not hard to imagine what effects can be achieved by making an early inclusion (without a corresponding maturity in the intellectual, social and emotional sense) in the adult world and by standing before the cameras.

Students point out that at school they did not learn too much about the media: *We have not studied anything about the media. I think we should have studied about that. For example, how to properly organize our time, how to protect ourselves from the bad influence of some of the media, how to use them properly and be responsible. It often happens that I read some insults on somebody's account on Facebook profiles, some really stupid comments. Sometimes some people imitate some of the characters they see in the media, and we all know that they are not positive. It really annoys me. If at school we do talk with teachers about the media, it is only when they say: You watch that nonsense while you should be studying!*

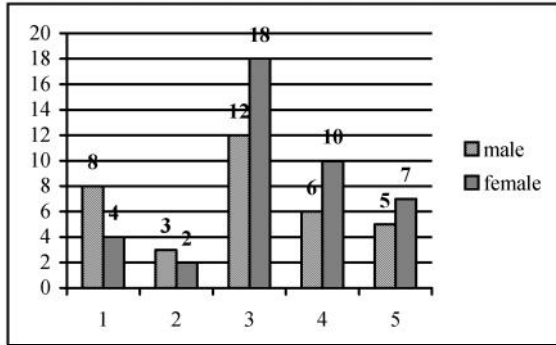
Although the media have a longstanding and important role in the development and formation of the society, the school system in Montenegro has not yet been sufficiently dealing with this area. Media literacy is not yet sufficiently recognized as an essential part of education, and teachers' comments (mentioned in the previous answer) show in fact that there is little understanding of the importance of media in children's lives. It is clear that it is not enough to tell the teenagers that some media contents are *nonsense* – it is necessary to discuss the media with them in a targeted and planned way. After all, the aforementioned comment of teachers shows that teachers do not recognize the positive opportunities offered by the media.

The high school level curricula do not contain any outstanding content related to the media (apart from an optional one-year subject). However, by analysing the operational objectives for different subjects at school, we have noticed accentuation of functional knowledge, which is particularly clearly recognized by reading the action verbs which make up the semantic centre of the operational goals of teaching. For instance, the curricula contain the verbs: find, compare, classify, analyze, conclude and so on. This is an explicit requirement for the students to collect information from various sources, to deal with them in the context of school assignments, to address them critically and research. Of course, in the concept of such curricula the media can have a very positive impact and role. However, the qualitative part of our research indicates that teenagers engage in the communication with media mainly according to their own needs and interests, without enough systematic and functional expertise in the field of media literacy.

5. The quantitative part of the study

For a fuller analysis of the problem a quantitative study has been carried out on the same group of respondents (second grade grammar school students). The sample consisted of 75 subjects.

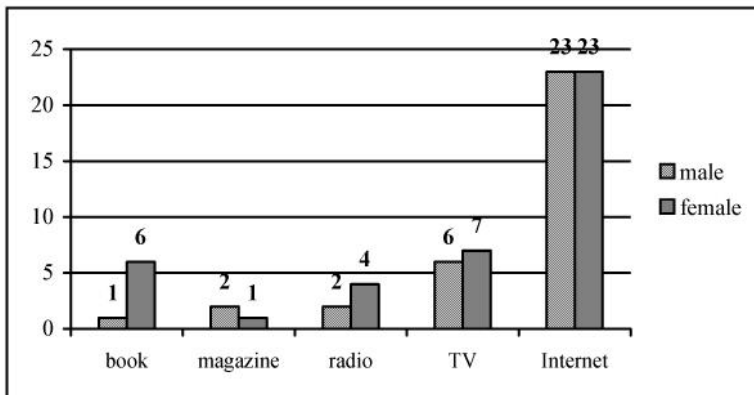
Graph No. 1 – Sample structure (categories 1 – 5 students’ performance at school)



We surveyed 75 second grade students from the grammar school Slobodan Škerovi in Podgorica. The independent variables in relation to which we have looked at the reception of the media are: students’ gender and their academic performance. Information about the school performance we sampled according to the last classification period (third period), which means that they must be considered as a variable category - it is certain that they are not identical to the data that we would get at the end of the school year. However, we believe that these data are fairly objective indicators of academic achievement of students.

The first question of the questionnaire tests what types of media are most appealing to students. Chart. 2 and no. 3 show the students’ response frequency.

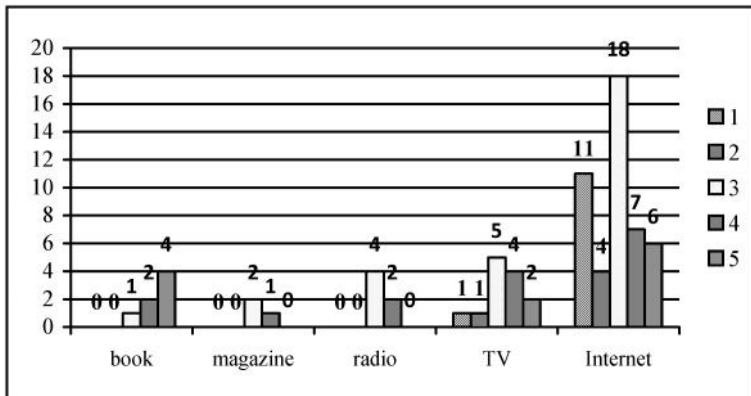
Graph No. 2. – Gender related reception – the response frequencies are given



Graph No. 2 clearly shows the internal consistency of student responses⁷. Nearly two-thirds of the students surveyed said that the Internet is their favourite medium, with an equal number of boys and girls who circled the answer. After the Internet, but with significantly fewer choices, there come TV, radio and books. Newspapers are very popular only amongst a small number of subjects.

In general, previous answers are consistent with the data we have collected during our qualitative research. During the interviews, students mentioned all the media and talked about the contents that attract them. They point out that they listen to the radio, watch TV, read books and newspapers, but it seems when it comes to the ranking of the media, the Internet is their favourite. This can be explained by the fact that the end of XXth and beginning of XXIth century with the intensive development of information technology, is characterized by the children's focus on newer technological products, which, we must admit, have conquered the world. The Internet and fast communication accompanied by multimedia presentations attract the attention of students, and the instantaneous availability of the requested information has become a daily necessity.

Graph No. 3 – Reception of the media in relation to performance at school

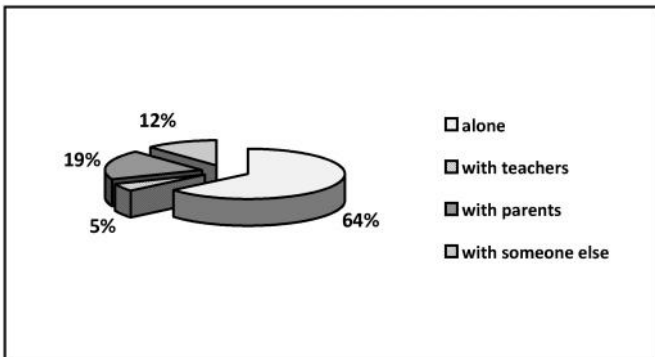


⁷ In planning the study, we found that with respect to the two independent variables (gender and school success) some differences could be identified between groups of students and in relation to that nonparametric estimation could be performed (chi-square test and contingency coefficient). However, after data collection, classification and analysis, we found that there are no differences between groups of students there, i.e. it is quite evident that our independent variables do not affect the reception of media content in terms of: choice of the media, time spent using media, students' perceptions of how much they learn in school about the media ... It is evident that the selected independent variables might show a difference between groups in relation to the level of media literacy of students, but the goals of this research were not directed towards this task.

Graph No. 3 shows the frequency distribution of media popularity in relation to the independent variable school performance. It is interesting that all students with inadequate or generally weaker performance point out the Internet as the most important medium. Of course, other categories readily opt for it.

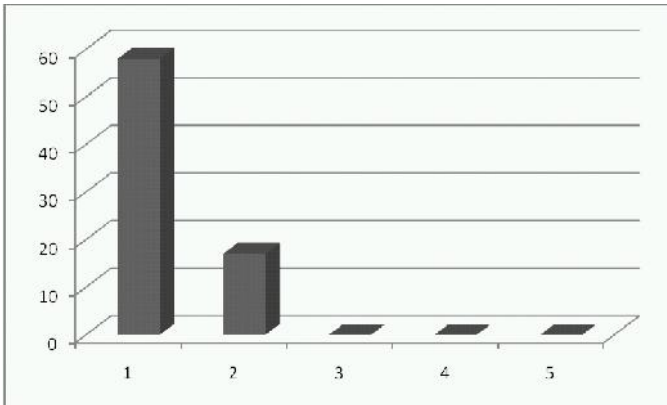
It is interesting that excellent students prevail in the category which utilises book as a medium. Although the largest number of excellent students chose the Internet as their favourite type of media, then the book and the radio, none of this group of respondents opted for the radio and newspapers. It is characteristic that the average students (grade 3) use the Internet, TV, Radio and Newspapers more often than the students with other types of grades, whilst they use the book the least. The students with grades 1 and 2 generally declared to use the Internet and TV, and students with grade 4 stated that they use all types of media. The results suggest that the Internet is the favourite medium amongst the students and is mostly used by the students regardless of their performance at school. This is also the case with TV, but is not with other studied media. If we connected the students' responses to their performance at school, we could conclude that students use certain media for fun and similar purposes rather than education, i.e. in relation to the content which is taught in school. This has been confirmed from the responses' of subjects with grades 1 and 2. Another very important conclusion that can be drawn from respondents' answers is connected to the book as a dominant and unavoidable source of information in the educational process, for those respondents who do not use the book as a medium show poorer performance at school. This suggests that our educational program is still predominantly focused on the book, not on other media as sources of information.

Graph No. 4 – How do you evaluate media information?



Only 5% of students believe that their teachers help them understand certain media contents, ten percent receive assistance from their parents, and more than half of the sample was left to independent thinking about the content and conceptual components of media messages. Given that we are quite confident of the power of media messages, in the case of our sample we analyse pedagogical disinterest in dealing with this topic.

Graph No. 5 – Do you learn enough about media in the school?



Most of the students in our sample stated that at schools they do not study enough about the media, which is a response internally consistent with the answer to the previous question. The assessment scale for the previous question (Graph No. 5) was a Likert type scale with 1 as the lowest level of agreement and five as the highest.

6. Conclusion

The research we have conducted with second grade students of a grammar high school in Podgorica suggests that the Montenegrin education system shows a serious urgency for addressing the major media issues in the school environment. If we bear in mind the fact that media literacy is extremely complex and involves a range of competencies, skills and attitudes, it is clear that it should be set up in a cross-curricular manner and accurately identified in the operational learning objectives and learning outcomes. In order to meet the development of information technology and the needs of the younger population, the relevant ministry should pay more attention to the preparation and marketing of the various educational curricular activities through various media. These are important preconditions for increasing the functional literacy of young people and better achievement at school.

Research results have shown that:

1. Students are greatly exposed to the media and they interpret the media content mostly on their own. Some of them state that they would like teachers to devote more attention to the media content and educational opportunities of some of the media.
2. The internet is the favourite both amongst the boys and the girls. This situation was quite expected. Teenagers are most attracted to the Internet due to the social networks, sometimes to the point that even when in direct contact with their peers, they prefer to engage in the virtual communication.
3. All other media are far less popular than the internet. Will the Internet become a substitute for everything else?
4. Some media choices made by the students from our sample (some reality shows, for example) are very worrying. It is clear that much more attention must be given to the media within the school system than is currently the case.

BIBLIOGRAPHY

- Aufderheide, P. Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. 1992.
<http://www.interact.uoregon/MediaLit/FA/aufderheide/report.html>.
- ukanovi , V. Informaciona pismenost u enika osnovne škole u Crnoj Gori. U: Vaspitanje i brazovanje, br. 3, Podgorica: Ministarstvo prosvjete, 2012, pp. 71-85.
- Khan, W. Media Education, a Crutial Issue in the Building of an Inclusive Knowledge Society. In: Empowerment Through Media Education - An Intercultural Dialogue. Editors: Ulla Carlsson, SamyTayie, Geneviève Jacquinot-Delaunay, and José Manuel Pérez Tornero, Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media in co-operation with UNESCO, Dar Graphit and the Mentor Association, 2008, pp. 15-19.
- Pijaže Ž. U enje i razvoj (Kognitivni razvoj deteta). Beograd: Savez društva psihologa Srbije, 1990.
- Zgrablji Rotar, N. Medijska pismenost i civilno društvo. Sarajevo: MediaCentar. 2005.
- IFLA, *The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*. <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc.html> *Knjiga promjena (The Book of Changes)*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke, 2001.

ABILITĂȚI DE VIAȚĂ ALE ELEVILOR ÎN PROGRAMUL „COALA ALTFEL“

CS. Manuella Manu*

Rezumat

Paradigma abilității sociale a suscitat și suscită interes prin importanța ei atât pentru mediul academic, școlar, cât și pentru viața de zi cu zi a copilului. La școală oferim cunoștințe și comportamente dezirabile, iar în familie ne așteptăm ca acestea să fie adaptate la situații de viață concrete cu scopul de a ține la față fașă. Spre exemplificare, prezentul articol culege informații calitative dintr-un studiu derulat la ISE în 2013 privind evaluarea programului de activități educative extrașcolare și extracurriculare „școala ALTFEL – așteptări și rezultate”. Sunt prezentate, pentru categoria de vârstă 6-10/11 ani, tipurile de abilități achiziționate în mediul școlar.

Cuvinte-cheie: abilități de viață, elev, școala altfel, cunoștințe, comportamente, atitudini, performanțe.

Abstract

The social skills of children are very important both for their school life and for their every-day life. At school, we teach desirable behaviours and knowledge, in order to prepare them for real life in their families and society. This article serves as an example for the statement above and presents some qualitative information, selected from a research done by the Institute for Educational Sciences in 2013. The research refers to the evaluation of the extracurricular education program “A Different Kind of School – Expectations and Results”, in which different types of extracurricular activities organized in schools for children aged 6 to 10/11 are presented and analysed.

Keywords: life skills, student, a different kind of school (“another” school), knowledge, behaviour, attitudes and performance.

Introducere

Când spunem *educație* ne gândim automat la copii, la elevii și la ce informații, cunoștințe le transmitem pentru ca ei să se dezvolte conform nevoilor lor intelectuale; în acest sens există programe educaționale, materii, culegeri care vin în întâmpinarea acestora. În mod natural se naște întrebarea: ce va

* Institutul de Științe ale Educației, București, România.
ellamanu2005@yahoo.com

face copilul, elevul cu aceste cunoștințe, cum se va manifesta într-o activitate, cum se va descurca în afara școlii?; cu alte cuvinte, ne interesează ce deprinderi, trăsături, calități pot dobândi elevii. În prim-plan apar abilitățile de viață care susțin acest set de competențe și mijloacesc achiziția și duc la o cunoaștere și stimă de sine mai bună.

Atunci când ne referim:

- În general, la *copii*, abilitățile de viață vizează *dezvoltarea personalității copilului, inteligența sa emoțională, abilitățile sociale și cele de gândire*¹.
- În special, la *elevi*, abilitățile de viață vizează *acele cunoștințe, comportamente, atitudini, performanțe*, piloni ai abilităților de viață ale elevilor. În cazul elevilor, acest context vizează *coala altfel* prin:
 - cunoștințe* - aflăm ce va face elevul la finalul activității;
 - comportamente* - ce va putea face el;
 - atitudini* - cum se va manifesta într-o activitate;
 - performanțe* - cum va demonstra achiziționarea abilității.

Tipologia abilităților de viață în cazul elevilor ar cuprinde o paletă foarte variată de la însușirea abilităților de relaționare, sociale, a celor artistice până la abilități legate de sănătate și ecologizare, de petrecere a timpului liber etc.

Interesul Ministerului Educației în vederea însușirii acestor abilități de viață de către elevi este vizibil atât prin abordarea acestei paradigme în cadrul conferințelor (Congresul educației din 14-15 iunie 2013), cât și prin derularea de programe la nivel național, de exemplu: „Metode inovative în formarea cadrelor didactice pentru dezvoltarea abilităților de viață ale elevilor”.

Un alt exemplu elocvent în acest sens este „**coala Altfel**” (2011-2012) sau „Știi mai multe, știi mai bine!” (2012-2013), care a vizat un interes crescut pentru activități diversificate cu repere solide de învățare a abilităților de viață ale elevilor prin instruirea, educația într-o manieră nontradițională.

În urma unui studiu realizat de către Institutul de Științe ale Educației București (2013) privind programul „coala Altfel”, mai precis Evaluarea programului de activități educative extrașcolare și extracurriculare *coala ALTFEL – a teptări și rezultate*, am putut identifica prezența, desfășurarea și achiziționarea abilităților de viață la elevi. Grupul întreg l-au constituit elevii de

¹ Fundația de Parteneriat pentru Copii și Tineret din Slovacia difuzează modele de bune practici pentru țările est-europene privind dezvoltarea abilităților de viață (2011).

la clasa I la clasa a IV-a din 19 coli din mai multe jude e din ar (Hunedoara, S Iaj, Cara -Severin, Bra ov, Arge , Ia i, inclusiv Ilfov i municipiul Bucure ti).

Din discu iile cu elevii am aflat c au desf urat o serie de activit i care au dus la achizi ionarea i/sau dezvoltarea de noi abilit i:

1. Abilit i de rela ionare;
2. Abilit i de comunicare;
3. Abilit i legate de s n tate;
4. *Abilit i practice – legate de manualitate*: desen, colaje, pictur , încondeiat ou , felicit ri etc.;
5. *Abilit i artistice*.

Prezentarea rezultatelor

Activit ile care au atras aten ia acestei analize au vizat dezvoltarea unor *abilit i practice, mai ales cele legate de manualitate*: desen, colaje, pictur , încondeiat ou , felicit ri, etc. la majoritatea colilor intervievate atât din Bucure ti: „*am înv at s pictez o geant ... am înv at s facem semne de carte i girafe din hârtie, am înv at s facem br ri din hârtie... noi am înv at s confec ionam p pu i de a din carton care se mi c*“ (coala privat „ coala European “ din Bucure ti), cât i din ar : „*am ol rit cu argil alb*“ (coala gimnazial „lordache Cantacuzino“, Pa cani, jude ul Ia i); „*am esut la r zboi*“ (coala gimnazial „Ion Iorgulescu“, Mih ie ti, jude ul Arge); la Hunedoara afl m c elevii, dup ce au fost la biseric , „*au pictat icoane pe sticl*“ (coala gimnazial „Regina Maria“, Deva, jude ul Hunedoara), sau: „*am s pat ca s putem planta florile*“ (coala gimnazial „Bughea de Sus“, jude ul Arge).

Printre activit ile vizând *dezvoltarea abilit ilor artistice* se înscriu vizitele la teatru: „*am fost la teatru aici la Boc a... am fost la teatru la Re i a*“ (coala gimnazial „Boc a“, jude ul S Iaj); sau la Palatul Copiilor: „*am fost cu doamna de religie la Palatul Copiilor, am vizitat tot pe acolo, am cântat pu in i la pian i un profesor de acolo ne-a cântat la un instrument...*“ (coala gimnazial nr. 8, Re i a, jude ul Cara -Severin). În schimb, cei de la Ia i declar c : „*noi am f cut Cafeneaua Literar cu profa de român i a venit un autor*“ (coala gimnazial „ tefan Bârs nescu“, Ia i). Sau pur i simplu elevii au vizitat case memoriale ale unor poe i, cum este cazul unei coli din Arge : „*am fost la Casa Topârceanu*“. (coala gimnazial „Bughi a“, jude ul Arge); astfel de vizite au fost întregite de lecturi, compuneri despre prim var , fi e la român alc tuite în clas .

Altă activitate, ce a vizat dezvoltarea abilităților referitoare la sănătate, a fost prezentă atât prin ore de curs, cât și prin activități practice. „Am făcut o rețetă de educație pentru sănătate «Cum să ne păstrăm sănătatea», tu acum cîm mîncarea sănătoasă este ciocolata cu cel puțin în 50% cacao, fructe, legume, iar mîncarea nesănătoasă sunt bomboanele, ciocolata, cartofii prăjiți” (coala gimnazială „Aurel Vlad”, județul Hunedoara). Elevii din Brașov la clasa I au avut: „o oră de igienă «Cum să ne spălăm pe mâini», la care a participat o doamnă farmacist”. Un alt exemplu de activitate practică: elevii au făcut împreună salată de fructe (cazul colilor din Iași, Ilfov, București, Sălaj, Reșița, Caraș-Severin). Notabil este faptul că la unele coli au venit specialiști din domeniul medical: „joi a venit o doamnă stomatolog de la Aqua Fresh și ne-a consultat, ne-a notat dacă avem carii, dacă avem probleme sau plămuc și ne-a dat și cadouri: un paharel în care erau o periuță și o pastă de dinți” (coala gimnazială „Tefan Bănescu”, Iași).

Altă activitate prezentă este sportul sub diverse forme, de la vizite la cluburi sportive, și aici este cazul colilor din București: „am fost la clubul Dinamo la scrimă” (coala gimnazială „Pia Brătianu”, București), până la jocuri sportive în curtea colii: fotbal, baschet, tenis etc., sau activități de stimulare a mișcării și a spiritului de emulație: „întreceri cu bicicletele, rolele, trotinetele” (coala gimnazială „Boțeni”, județul Iași), cu mențiunea că în afară de practic cu succes și dansurile (de exemplu, în coli din județul Argeș).

Activitățile de ecologizare sunt și ele cuprinse în sfera „coala Altfel” în multe județe din țară: „am reciclat, lemne, hârtie, carton, pet-uri pentru că doamna dirigintă și domnul director ne învață mereu să reciclăm, să protejăm natura, să protejăm planeta” (coala gimnazială „Brănești”, Ilfov). De asemenea, aflăm că s-au plantat flori la coli din Argeș și Reșița sau că elevii au ajutat la curățarea orașului de gunoaie, la coli din Hunedoara și Sălaj.

Pentru a le dezvolta un caracter tolerant, blând căiva directorii învecinați împreună cu elevii de la clasele lor au inițiat vizite la centre de plasament, unde erau copii cu dizabilități de vîrstă lor: „am strîns bani timp de o săptămână, adică am strîns sticle pe care le-am reciclat și am luat banii, apoi am făcut vizită la copiii de la cămin și am fost împreună la film, și știți: copiii s-au bucurat foarte mult” (coală privată „coala Europeană”, București). Ambele categorii de copii au interacționat și s-au bucurat împreună la coli din județele Iași, Brașov, Ilfov și municipiul București.

Comunicarea este o altă componentă importantă în dezvoltarea copiilor pe planul abilităților sociale, ce are ca preț un contur evident în ceea ce privește relaționarea elevilor între ei, relaționarea elev-învățător etc.

Dacă educația formală promovează competiția, iar cea educațională nonformală cu specificitatea ei se îndreaptă cu pași repezi spre colaborarea între elevi. Astfel aflăm că: „*am fost mai apropiată de ei, am lucrat pe echipe, a fost mai ușor*” (coala gimnazială „Ezeri”, județul Caraș-Severin); sau: „*au venit copii de la alte bănci la banca noastră și facem împreună colaje și felicitări, în fiecare echipă erau patru copii și se schimbă compoziția echipelor în fiecare zi, ajungeai să fii în echipă cu toți și așa ne-am apropiat mai mult.*” (coala gimnazială „Dobra”, județul Hunedoara). Deci, pentru desfășurarea activităților extrașcolare, copiii au făcut echipe, s-au apropiat mai mult, au vorbit liber, au schimbat păreri unii cu alții și au lucrat împreună. Cu alte cuvinte, a crescut coeziunea: „*am vorbit mai mult cu colegii, ne-am apropiat mult în excursii*” (coala gimnazială „Regina Maria”, județul Hunedoara). Apropiindu-se mai mult, unii copii au legat prietenii: „*...ne-am împrietenit și cu alți copii din alte clase, acum avem o relație mai strânsă*” (coala gimnazială nr.39, București); sau elevii s-au împrietenit „*cu fata cu dizabilități*” (coală privată „coala Europeană”, București), deci cu toți colegii, copii care au avut ceva de împărtășit sau de trăit, care s-au bucurat la unison.

Relația cu învățătorii a spart granițele tradiționale de formalism, rigiditate în atitudine și comunicare, respect auster, iar acestora le-au luat locul discuțiile libere, spontane, de apropiere, în elegere, relații autentice bazate pe încredere: „*am comunicat mai mult cu doamna și am aflat mai multe de la ea*” (coala gimnazială „Gheasa”, Ilfov), sau: „*după ce m-a luat în brațe doamna, nu mai îmi este rușine de ea*” (coala gimnazială „Aurel Vlad”, județul Hunedoara).

Toate aceste achiziții de abilități sociale (discuții libere atât cu colegii de clasă, cât și cu învățătorii, lucrul în echipe, creșterea coeziunii, legarea de prietenii, apropierea de învățători) s-au putut contura într-un spațiu dominat de un confort emoțional evident: „*m-am simțit foarte bine...m-am simțit relaxată*” ne spune o elevă din Reșița, sau: „*ne-am simțit ca și cum am fi fost în familie, într-o familie mare și unit ... am comunicat într-un spațiu natural și familial*” (coala gimnazială „Brănești”, Ilfov). Deci, prin activitățile desfășurate împreună, timpul de calitate petrecut unii cu alții într-o manieră agreabilă, interacțiunile spontane de zi cu zi, crearea unor legături mai strânse, mai apropiate cu colegii de clasă, cu cei din coală sau cu doamnele

Învățătoarele au dus la o comunicare și relaționare facilă, deschisă, caldă, lipsită de conflictele zilnice, în toată săptămâna „coala Altfel”.

Concluzii

În concluzie, din studiul realizat la ISE privind programul „coala Altfel”, mai precis Evaluarea programului de activități educative extrașcolare și extracurriculare *coala ALTFEL – a teptări i rezultate*, a reieșit că abilitățile de viață pot fi dezvoltate în cadrul fiecărei categorii de vârstă, mai concret pentru elevii de la clasa I la clasa a IV-a inclusiv, respectiv 6-10-11 ani. Acestea sunt:

- Abilități sociale privind relaționarea - pentru a le dezvolta elevilor un caracter tolerant, blând.
- Abilități sociale privind comunicarea - cu achizițiile ei, respectiv relaționarea, apropierea afectivă de colegii și profesori pentru menținerea unui confort emoțional.
- Abilități legate de sănătate pentru a avea o igienă normală, alimentație sănătoasă, vitaminizantă; cele care stimulează mișcarea și dezvoltarea fizică mai ales prin practicarea sportului.
- Abilități practice, mai ales cele vizând manualitatea: desen, colaje, pictură, încondeiat ouă, felicitări.
- Abilități artistice, dezvoltate prin vizite la teatru, prin lectură și compunere de texte.

Aceste abilități însușite de către elevi prin intermediul unor activități inițiate de profesorii lor într-un mediu școlar trebuie privite nu doar ca niște achiziții la nivel de calitate, competențe, ci și drept comportamente ce îi pot găsi locul în viața de zi cu zi a elevului. Fiecare dintre ei poate continua și în familie sau în grupul de prieteni fie singur, fie împreună cu părinții, să practice un sport, fie să meargă la teatru, la film sau să se plimbe pur și simplu în parc, să citească sau să împărtășească impresii despre lectura bună a unei cărți.

Din punctul nostru de vedere, utilitatea abilităților de viață și respectiv succesul lor sunt relevante doar atunci când ele vor fi transferate, aplicate în mod natural în viața cotidiană de către copii, atunci când ei nu doar vor ști de ce și cum să le practice, dar și când vor putea să facă față unor situații întâmpinate de ei la vârsta copilăriei.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

Oancea, C. *Tehnici de sfătuire - consiliere*. București: cap XIII, *Metode de abilitare*, 2002.

- *** Evaluarea programului de activități educative extra colare și extracurriculare
coala ALTFEL – a tept ri și rezultate. București: Institutul de științe ale
Educației privind programul „ *coala Altfel*, 2013.
- *** *Ghid teoretic pentru dezvoltarea abilităților de viață ale elevilor*. Ministerul
Educației Tineretului și Sportului, pp. 24-26, 2011
[http://www.congresuleducatiei.ro/ckfinder/userfiles/files/
Manuela%20Vlasie_odp.pdf](http://www.congresuleducatiei.ro/ckfinder/userfiles/files/Manuela%20Vlasie_odp.pdf)
[http://www.stiriong.ro/actualitate/proiecte-ong/dezvoltarea-abilitatilor-de-
viata-o](http://www.stiriong.ro/actualitate/proiecte-ong/dezvoltarea-abilitatilor-de-viata-o)
-

THE POSITIVE INFLUENCE OF IMMIGRANT FAMILIES ON THE EDUCATIONAL SUCCESS OF THEIR CHILDREN

Maite Fernandez*

Abstract

One of the most important challenges in education today is working against absenteeism and school dropout, considering that immigrant students keep being a vulnerable group with results below native students. In this context, during 2009, the research group CAU (Competences and Assessment in University) from the University of Barcelona, performed a study about "Competencies and key factors for success in education from the perspective of college students from immigrant families" (2009 ARAF 1 00010). In this research were identified favouring elements related to immigrant families' children education, through factors focusing mainly on family expectations; actions that families make to support their children education (helping doing homework, assisting school meetings, encouraging, insisting in them being responsible...); the positive consideration that families give to education and their belief in the value of education as a mechanism of social promotion; and the fact of having a capital family figure, this being normally the mother. Based on that study results, in 2013, within the framework of a master thesis, a new research project was conducted with the aim of understanding the positive influence of immigrant families on the educational success of their children; educational success seen as the enrolment in programs beyond compulsory education.

This article, supported by data collected through a questionnaire and interviews of immigrant families in Catalonia (Spain), shows the important role that families have in following some of the academic success itineraries after compulsory studies and overcoming some of the difficulties posed by the late inclusion into a new education system.

Keywords: immigrants, education, success, family influence, children, parental participation, academic achievement, family environment.

Rezumat

Una dintre cele mai importante provocări ale învățământului din zilele noastre o reprezintă combaterea absenteismului și abandonului școlar, înănd cont de faptul că studenții imigranți sînt un grup vulnerabil, cu rezultate sub cele ale studenților nativi. În acest context, pe parcursul anului 2009, grupul

* Universitat de Barcelona, Spania.
maite.fernandez.ferrer@gmail.com

de cercetare CAU (Competențe și Evaluare în Universitate) de la Universitatea din Barcelona, a efectuat un studiu cu privire la „Competențe și factori - cheie pentru succesul în educație, din perspectiva elevilor de liceu care provin din familii de imigranți” (2009 ARAF 1 00010). În cadrul acestui studiu au fost identificate elemente favorabile privind educația copiilor din familiile de imigranți, prin intermediul factorilor care se concentrează în special pe a teptările familiei; acțiuni pe care familiile le fac pentru a sprijini educația copiilor (ajutându-i să - i fac temele, participând la întâlnirile colare, insistând ca ei să fie responsabili); abordarea pozitivă pe care familiile o au în ceea ce privește educația și credința/încrederea în valoarea educației ca mecanism de promovare socială; și faptul de a avea o figură principală/un model de urmat în familie, aceasta fiind, în mod normal, mama.

În urma rezultatelor acestui studiu, în 2013, în cadrul unei teze de masterat, a fost realizat un nou proiect de cercetare cu scopul de a înțelege influența pozitivă a familiilor imigrante asupra succesului educațional al copiilor lor - succesul educațional fiind văzut ca înscriere în programe de după învățământul obligatoriu.

Acest articol, susținut de date colectate prin intermediul unui chestionar și a interviurilor cu familiile imigrante din Catalonia (Spania), arată rolul important pe care familiile îl au în urmărirea unor itinerarii academice de succes după terminarea studiilor obligatorii, precum și pentru depășirea unor dificultăți ridicate de includerea târzie a acestora într-un nou sistem educațional.

Cuvinte-cheie: imigranți, educație, succes, influența familiei, copii, participarea părinților, realizări academice, mediul familial.

Introduction

The incoming flow of immigrant population in Spain during the last decade (2000-2010) has rapidly increased the participation of immigrant students within the educational system. During these years, the presence of non-native students in the compulsory schooling system has been raised over 500% (Ferrer, 2008). The sole effect of migrant processes is strong enough to have an impact in immigrant students' performance, as a school transfer alone is one of the biggest risks that immigrant children have to face. Adapting to a new educational system, often completely different to the one in the country of origin tends to present temporary difficulties, even though the new educational context could eventually lead to a higher performance (Crosnoe & López, 2011). The discontinuation of educational cycles, grieving processes suffered by some of the migrant children, and the difficulties in their integration in Catalan high-schools are among the reasons that migrant processes have had a negative influence in the academic trajectories of newcomer immigrant youth.

The number of immigrant youth that enroll in non compulsory secondary school is considerably lower than that of the native students (Alarcón, 2007). Accordingly, many school-age immigrant children do not continue their studies beyond the compulsory education, completing only primary education, having a 55% risk of failure than the 34% risk of native students (Estellés et al., 2012).

Some of the determining factors that affect school dropout are the students' expectations, ethnicity, and gender, as well as the parents' socio-educational level. Furthermore, there are other factors that can influence an adolescence's enrolment on compulsory secondary education: psychosocial adaptation and learning problems; previous school absenteeism; poor learning attainment in earlier phases; mobility and uprootedness, late entry into primary school (in the case of immigrants); lack of flexibility of the education system; and the lack of confidence in the outcome (Yeuny & McInerney, 2005).

Family as a social institution is a fundamental aspect in the creation of identity and social capital. For the purpose of this study, the notion of social capital refers to the importance of cultural and social class factors affecting the individual qualities that constitute human capital and how these factors relate to the parents' beliefs and interactions with their children (Coleman, 1998).

Accordingly, the majority of studies on social capital and educational attainment stress the role of family as the first capital resource, ensuring that educational success is positively related to the family's structure, decision and expectations, the parents' influence, the cultural capital, the relationship between the school and the family and the involvement of the parents in their children's progress (Enriquez, 2011). Immigrant families and their communities have been regarded as the ones with the task of transmitting educational values and the collective social capital of ethnic communities. Furthermore, immigrant parents become a double reference point when comparing daily life in the country of origin and the one lived in the country of destination in order to encourage their children to value and take advantage of the educational opportunities available (Suárez Orozco, 1989).

Consequently, the role of the family is particularly important in the academic results of youth in secondary education and their educational attainment. Hence, the task of adapting to the new cultural context and help their children to effectively function in the new society is a daunting and challenging one

for immigrant parents (Li, 2001). The lines below present, in detail, several factors that can lead to newcomer immigrant youth's educational success and their enrolment in non compulsory education emerging from the current research on educational success and immigrant families.

The positive value given by the family to the importance of education

There is a large body of research showing that the immigrant parents who have a positive outlook towards education have a crucial impact in the educational success of their children. The theory of social learning (Bandura, 1986) suggests that parents' value education has an effect in their children's performance at school, and influences them positively in their educational success and in their acquisition of social capital.

The family-school relationship

A collaboration commitment between the parents and the school, often a challenge for immigrant families, is a positive indicator of academic success, self-esteem and improved results during secondary school, and of a later pursuit of undergraduate education (Hill & Torres, 2010). Various studies have documented that all families are willing to collaborate and they do if they are invited by the institutions (Hoover-Dempsey et al., 2005). However, as Walker and McLure (2005) point out, the initiatives to promote the families' participation in school are ineffective if the teachers impose a play of power and monopolize the conversations, instead of building an environment of dialogue and equality.

The family social context

The social context of different ethnic groups can widen the gap between the intellectual attainment (Schmid, 2001) and the social capital of their children. The socio-cultural and socio-economic environment of a student constitutes the set of variables that influences most strongly the educational performance of the youth, and shows that the inequality in the results is due to preexisting inequalities (Calero et al., 2006). Accordingly, family characteristics such as the socio-economic class (Gamoran, 2001) or the educational level of the parents (Rumberger & Larson, 1998) are correlated with the academic performance of the students. Furthermore, living in disadvantaged neighborhoods is often related with educational results as well (Crosnoe & López, 2011).

The educational expectations and aspirations of the family

A few years ago an experiment on the power of teachers' expectations,

called “Pygmalion effect”, surprised the education and psychology communities (Rosenthal & Jacobson, 1968). The premise is that teachers’ expectations on students’ intellectual performance affects their very same performance. With the focus on immigrant families, their aspirations lead to an improvement of their predicament (Aldous, 2006). As Boocock (1972) points out, students with good results tend to come from families that set high expectations for their children, and with aspirations that motivate them to set targets and high academic goals for themselves (Li, 2001). The optimism shown by the parents (as well as what is often known as “the optimistic immigrant”) becomes an important driving force towards academic success of the children and becomes crucial during the first and second generation of newcomer youth (Baum & Flores, 2011).

Parenthood and the relationship between parents and children

The relationship between parents and children has an impact in the positive successful trajectories of their kids (Aldous, 2006). Strong family ties, the parents’ support, and particularly the parents’ involvement in their children education become other important resources for immigrant youth (Crosnoe & López, 2011). They contribute to develop a sense of security and assistance that will aid the children to overcome the school’s challenges. The degree of involvement of the parents raises the chances a child has to actively enjoy studying (Marí-Klose, Marí-Klose, Vaquera, & Cunningham, 2010).

Sadly, and despite knowing the importance of the families’ role in the educational attainment of their children, several problems arise in relation to the immigrant family participation, hindering the development of the positive effects of all these factors. The demographic characteristics of immigrant population and their experience before entering the recipient country have a high impact in their children’s enrolment in post-secondary education, as well as their interactions with social, economic, and legal structures that they encounter once they have moved in the new country (Baum & Flores, 2011).

Due to contextual barriers and the lack of communication, parents tend to get less involved in the interaction with the teachers (Crosnoe & López, 2011). Finally, the barriers to their participation established by the schools against all the agents of the educational community must be acknowledged as well (Booth & Ainscow, 2000).

Study Rationale & Research Methods

Sample

For the purpose of this study, the sample required the following profiles:

- a) First or second generation immigrant high school students.
That is people who were born in Catalonia as children of immigrant families or who were born abroad and have experienced a migration process. The focus lays on high school students because several studies show the importance of this stage as it coincides with a steep decline of students' motivation and moreover, as well as being the point where compulsory education finishes and children have to decide about continuing studying or not.
- b) Immigrant families (fathers or mothers) who had at least one child in high school.

Based on these profiles, the respondents in this study are distributed as follows:

Table 1. Summary of sample selection.

Respondents	
Students responding to the questionnaire	65
Families responding to the questionnaire	21
Families interviewed	2

Data collection methodology

The field work and data collection took place during 2013. This study used a triangulation of quantitative and qualitative methods, questionnaires and interviews.

Based on the literature analysis that focuses on the dimensions relevant for this study, the first step consisted on preparing the student questionnaire validated through four volunteer high school students, children of immigrant families from a peripheral city of Barcelona (Badalona). In order to administer the questionnaire the Google Forms application was used. Every respondent met face to face with the researcher, who read out loud the questions. The respondents replied individually and orally for a period of five minutes (aprox.) in which the interviewer filled in the questionnaire in the computer with the responses, which were categorized in the various items that had been created previously.

A second questionnaire, this one for the families, was used. It was created from bibliographic analysis on the subject of the study and from other students' questionnaire results. After its construction this questionnaire was validated by two experts on the subject who had participated in the project ARAFI during 2009 on "*Competencies and keys for an educational success from the perspective of college students' children of immigrants*" (2009 ARAF1 00010). This questionnaire was administered on paper and delivered to families of the students that had participated in the first stage of this research.

Finally, to clarify and expand some of the issues that were considered relevant by the study of the sources of information and after analyzing the questionnaires of students and families' responses, two semi-structure interviews were conducted as the last method to gather information for this research. The information gathered from the interviews was anonymous and, therefore, has guaranteed the confidentiality of the data.

Data analysis

The analysis of the research data from the questionnaires is not aimed to be generalized as part of a sample that is statistically representative. The data collected via the questionnaires revolved around the five following main questions:

Table 2. Important questions for the analysis of information through the questionnaire.

1. What perception do immigrant families and their children have about the role of education?
2. What perception do immigrant families and their children have about the family role on academic success?
3. What expectations do immigrant families have regarding their children' immediate future once they complete compulsory education?
4. What tasks do immigrant families carry out in order to provide positive support to the education of their children?
5. What are the factors that help or hinder immigrant families when trying to offer support to their children on their academic success?

Once the questionnaire was emptied calculations were performed, with the aid of Microsoft Excel in order to analyze the frequency and the average of the responses. The data processing was performed through both quantitative and qualitative techniques; the latter ones referring to the analysis of open questions in which it has been developed a system to categorize information.

Moreover, the analysis of the interviews has been performed following an inductive process. After reading both interviews different items were identified and grouped in a unifying list of several categories¹:

Table 3. List of categories drawn from immigrant families' interviews.

1. ITEMS RELATING TO IMMIGRATION PROCESS
1.1. Expectations and aspirations before immigration
1.1.1. Migrating for better job
1.1.2. Migrating for better education
1.1.3. Migrating for security reasons
1.1.4. Migrating to family reunification
1.2. Family Separation
1.3. Neighbors' help
1.4. Differences in the new country's educational system
2. ITEMS AND CHILDREN'S PERSONAL ACTIONS THAT CAN INFLUENCE ON SCHOOL SUCCESS
2.1. Competencies as key factors for academic success
2.1.1. Communication in foreign languages
2.1.2. Learning to learn
2.1.3. Sense of initiative and autonomy: responsibility
2.1.4. Dedication and personal effort
2.2. Expectations for the future: going to college
2.3. Responsibilities within the family

¹ In the case of expanding this research in the future with a larger number of interviews its analysis would be based on this final list of categories referring to the influence of immigrant families on the educational success of their children.

2.3.1. Collaborating with housework
2.3.2. Taking care of brothers and/or sisters
2.4. Academic career over the years: changing of school
2.5. Academic results
2.6. Behavior
3. SUPPORTING ELEMENTS RELATING TO THE FAMILY
3.1. Family expectations
3.2. The actions of the family to support the education of their children
3.2.1. Helping with homework and/or class work
3.2.2. To encourage them to do their homework and / or class work
3.2.3. Insisting on the importance of being responsible
3.2.4. Showing interest in class activities
3.2.5. Keeping monitoring and control
3.2.6. Advise and moral support
3.2.7. Raising awareness of the importance of education
3.2.8. Talking about future expectations
3.2.9. Motivating
3.2.10. Insisting on going to college
3.3. Relationships and family involvement with the school
3.3.1. To attend the class meetings
3.3.2. To speak with the teacher and/or tutor
3.3.3. To participate in school celebrations
3.4. The positive value that gives the family on the importance of education
3.4.1. The value of education to get a good job
3.4.2. The value of education to have a better future
3.4.3. The value of education in order to become an educated and respected person

3.4.4. The value of education to be prepared
3.4.5. The value of education to grow personally
3.5. Education as a priority in the family: care and dedication
3.6. Adequate information on educational opportunities
3.6.1. Information provided by teachers
3.6.2. The information provided by the school
3.7. A familiar capital figure: the relationship with the mother
3.8. A familiar capital figure: the relationship with the father
3.9. Educational success of brothers and sisters
3.10. Support from other family members: grandparents
4. HAMPERING FACTORS RELATING TO THE FAMILY
4.1. Limited financial resources
4.1.1. Lack of resources for the continuation of studies
4.1.2. Lack of resources for private lessons
4.1.3. Lack of resources for extracurricular activities
4.2. The language: Catalan
4.3. Lack of knowledge
4.4. Lack of time
4.5. Ignorance about the education system
4.6. Lack of educational opportunities
5. HAMPERING FACTORS OF SOCIAL AND EDUCATIONAL SYSTEM
5.1. The influence of the economic crisis
5.1.1. Cuts
5.1.2. Removal of some subjects
5.1.3. Low motivation of teachers
5.2. Obstacles to get to college
5.2.1. Young undocumented immigrants

6. OTHER ITEMS AS A COMPLEMENT FOR EDUCATIONAL SUCCES: extracurricular activities
7. OTHER ITEMS
7.1. The negative family perceptions about the Spanish education
7.1.1. Low level of contents studied in class
7.1.2. The type of help provided by teachers
7.1.3. Poor behavior of some pupils

Results

Results of student questionnaires

When asked about the interest shown by their families in their studies, the majority of students (52.3%) perceive their families as being very interested. Quite surprisingly, though, the response to the question on whether their families are being supportive and helpful towards their education, the high-percentage of interest decreases to a 23.1% of parents that actively help their kids with responses equally distributed among all possibilities. Regardless of the degree of help received by the students, their parents usually try to help them by encouraging them to do their homework (16.6%); insisting on them being responsible (18.2%), or showing interest on their grades (19.8%). There is, however, a large variety of positive actions taken by the family that the youth perceive as helpful in their studies. When the help from the family is absent, the students tend to name work and lack of time as the main reason their parents cannot offer support (39%), as well as the issue of language (27%). To a lesser extent, lack of knowledge of the school system by the family (11%) or the subject of study (6%) are other reasons for the lack of support received by the students.

Regardless of what has been discussed so far, the majority of students perceive that their families think that having an education is important for the future (81.5%) because they believe their family members believe it will help them to get a good job (36.1%) or because going to school will turn them in educated and respected people (24.1%). Additionally, a good sum of students claim that their families believe that education is important for a better future simply as the root cause for immigrating to Spain in the first place, to offer them a better education (24.8%).

Results of families' questionnaires

Regarding the parental expectations, all of the parents with the exception of one case, express their wish that their children continue their studies at the university (95.2%), mainly because they believe their children will have better work opportunities (40%) and generally will be able to build a better future for themselves (33.3%). Other reasons that have appeared in at least one occasion and that would be the reasons why immigrant parents would like their children to pursue higher education would be to get a good job, develop personally, to have a good salary, and simply because that's what they want to do.

Regarding the relationship between parents and their children, the majority of parents consider themselves as supportive and involved in the education of their children (85.7%), and in order to do it they ascertain that they mainly encourage them to do their homework and assignments (22.6%), insisting that they have to be responsible (19%) or show interest on their grades (20.2%). Additionally, there are several positive actions that the respondents of the survey claim they do in order to support their children. In the event that they cannot help their children, they offer a wide variety of reasons that hinder them from providing support for the children, such as language (26.5%), work (20.6%), lack of time (23.5%), and the lack of understanding or knowledge about the subject at hand (23.5%). Only in one instance was the lack of help due to lack of interest by the family (2.9%), and another respondent that claimed there were no difficulties (2.9%).

To complete the analysis, it is worth pointing out that all respondents of the survey, immigrant parents of students of secondary education in high school (the last year of ESO), believe that it is important that their children attend school (100%), mainly so that they can have a better life and brighter future (58.8%) and other reasons, such as acquiring knowledge, becoming an educated individual, to complete an educational program, or as simple as not to be wandering in the streets.

Results of families' interviews

Table 4 shows a summarized overview of the two respondents of the interviews, their personal background and their family context:

Table 4. Personal data about interviews' informants.

	Respondent 1	Respondent 2
Sex	Woman	Woman
Age	37	45
Nationality	Argentina	Ecuador
Year of arrival in Spain	2007	2000
Years in Spain	6 years	13 years
Education	High school	High school and computing studies, and a course in nursing conducted in Spain
Job	Cleaning	Nurse Assistant
Members in the family home	Father, mother, and children	Father, mother, children and, grandparents
Description of children	Daughter: nurse assistant Son: high school student Daughter: elementary school student	Daughter: high school student Son: high school student
Description of her husband	High education completed and currently working in the construction sector	High education completed and working in the construction sector currently unemployed

Analyzing these two interviews, the importance of the expectations of the family is a factor that appears in both interviews as both mothers claim to have high aspirations about their children going to college:

“Well, what he wanted to study because it is not what I want, it’s what he wants. If you want to study architecture, architecture it is. I always support what he wants to study” (respondent 1).

Moreover, in both cases, the actions performed by the family to support the education of their children have been encouraging them to do their homework and/or class assignments, insisting on being responsible, having interest about their class activities (asking every day what they have done and what they have learned), and keeping track of what they have done and what they are supposed to do:

“Be aware of what they have to do, what is required to submit, be aware that they study ...” (respondent 2).

Furthermore, both respondents acknowledge the positive value given by the family on the importance of education when trying to get a good job, having a better future, in order to become an educated and respected person, to be qualified and/or to grow personally. Thus, mothers define the importance of education as follows:

“Very important because it is the basis of the future, right? For tomorrow ... Now there is no work but one day there will be, right? [Smiles]. What do we do? Education is important for all. Having culture is important. To all, right? One should always be prepared. How can I explain? Education comes first.” (respondent 1).

“Like I said, education is the most important. It is best that parents can leave their children because that’s the only thing that nobody can take away. (...) It will be useful until they die.” (respondent 2).

In contrast with this overwhelming positive regard to education, there are several hindering factors to the support of their children such as limited financial resources, as it has been pointed out in the first respondent. The factors identified in the interviews are a lack of resources for the continuation of the studies, a lack of resources for activities and a lack of resources for extracurricular activities. In addition, other issues have been detected as problems that prevent families from helping their children during their education, such as language, the lack of knowledge, and lack of time. The second respondent brought up different issues, such as ignorance about the education system and the lack of knowledge about educational opportunities beyond compulsory education.

“You cannot take them to English lessons because you have to pay; you cannot take them to music lessons because you have to pay. Everything is paid for and much, not little” (respondent 1).

[About helping them with their homework] *In their studies no. I do not understand the Catalan very well. Well I understand, but I do not speak Catalan and I cannot teach things that he knows more than me. So, no. It is his duty and with those things I cannot be of help*" (respondent 1).

Conclusions

Families with children who have come to Catalonia (Spain) should be of special interest because their children are part of the future of the country. Thus, it is important and necessary to promote collaboration with immigrant families and propose strategies for a real relationship between the community and the school, increasing parental involvement in high school (and elementary school) and encouraging local strategies with immigrant families knowing about their schedules and their language barriers. This is how a greater involvement of this group in the education of their children can be promoted as an essential element for the academic success of young immigrants, understanding academic success as continuing their studies beyond the compulsory education. There is a need for plans based on relations of equality considering newcomer families, understanding their situations, needs and expectations, instead of defining their reality locally, on what their best interests are or on how they have to participate.

As the literature and the data from this study point out, there is an increasing number of immigrant high school students who are not continuing their education after compulsory education, which translates into deeper educational differences between immigrant and non immigrant citizens. If this continues and in the line of Bernstein's case (1997) in the United States, there is a case of concern about the possibility of a scenario where a Spanish caste system challenges the concept of human rights and isolates immigrants due to the barriers to education and employment opportunities.

Reduction of immigrant school dropout is crucial when tending to the issue of poverty and social exclusion in adulthood. While imposing the right to education, societies bear much responsibility, there is a lot at stake. Violations of these rights could ignite a worrying scenario for the coming years, both from the point of view of the distribution of educational and social opportunities. In most societies it is the education system which is expected to reduce these differences. The fact that immigrant children do not continue their education past compulsory education shows that they will have less chances to acquire the basic skills required by the labor market and, therefore, will experience difficulties to find a job and social inclusion. Therefore, failing

to promote immigrant successful academic paths could lead to a bleak future where the destinies of the children of newcomer families who have been educated in the incoming society are uncertain.

REFERENCES

- Alarcón, A. *Joves d'origen immigrant a Catalunya. Necessitats i demandes. Una aproximació sociològica*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2007.
- Aldous, J. *Family, Ethnicity and Immigrant Youths' Educational Achievements*. *Journal of Family Issues*, 27 (12), 1633-1667, 2006.
- Bandura, A. *The Social Foundations of Thought and Action: A Social-cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- Baum, S. & Flores, M. *Higher Education and Children in Immigrant Families*. *The future of children*, 21 (1), 171-193, 2011.
- Boocock, S.P. *An Introduction to the Sociology of Learning*. Boston: Houghton Mifflin Co, 1972.
- Booth T. & Ainscow, M. *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2000.
- Calero, J. (coord.) *El rendimiento educativo del alumnado inmigrante analizado a través de PISA 2006*. Madrid: Estudios CREADE, 2006.
- Coleman, J.S. *Social Capital in the Creation of Human Capital*. *American Journal of Sociology*, 95-120, 1988.
- Crosnoe, R. & López, R.N. *K-12 Educational Outcomes of Immigrant Youth*. *Future of children*, 21 (1), 129-152, 2011.
- Enriquez, L.E. *Because We Feel the Pressure and We Also Feel the Support: Examining the Educational Success of Undocumented Immigrant Latina/o Students*. *Harvard Educational Review*, 81 (3), 476-499, 2011.
- Estellés, P. (coord.) *El frac s escolar a Catalunya. Informe FEDAIA*. Barcelona: FEDAIA, 2012.
- Ferrer, F. (coord.) *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2008*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2008.
- Gamoran, A. *American Schooling and Educational Inequality: A Forecast for the 21st Century*. *Sociology of Education*, 74, 135-153, 2001.
- Hill, N.E. & Torres, K. *Negotiating the American Dream: The Paradox of Aspirations and Achievement Among Latino Students and Engagement between their Families and Schools*. *Journal of Social Issues*, 66 (1), 5-112, 2010.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, M. T., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A. & Closson, K. *Why do Parents Become Involved? Research Findings and Implications*. *The Elementary School Journal*, 106 (2), 105-130, 2005.

- Li, J. *Parental Expectations of Chinese Immigrants: A Folk Theory about Children's School Achievement*. Canada: National Library of Canada, 2001.
- Mari-Klose, P., Mari-Klose, M., Vaquera, E. & Cunningham, S.A. *Infancia y futuro. Nuevas realidades, nuevos retos*. Colección Estudios Sociales, 30, 2010.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winson, 1968.
- Rumberger, R.W. & Larson, K.A. *Towards Explaining Differences in Educational Achievement among Mexican American and Language Minority Students*. *Sociology of Education*, 71 (1), 68-92, 1998.
- Schmid, C.L. *Educational Achievement, Language-minority Students and the New Second Generation*. *Sociology of Education*, 79, 71-87, 2001.
- Suárez Orozco, M. *Central American Refugees and U.S. High Schools: A Psychological Study of Motivation and Achievement*. Palo Alto, CA: Stanford University Press, 1989.
- Walker, B. & MacLure, M. *Home-school Partnerships in Practice*. In: G. Crozier & D. Reay (eds.), *Activating Participation: parents and teachers working towards partnership*. Stoke-on-Trent: Trentham, 2004.
- Yeung, A.S. & McInerney, D.M. *Student's School Motivation and Aspiration over High School Years*. *Educational Psychology*, 25 (5), 537-554, 2005.
-

ISTORIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

ÎNVĂȚĂMÂNTUL ÎN SATELE DE LA SUD-VEST DE BUCUREȘTI ÎNTRE 1848-1864*

Prof. univ. **Petre Roman***

Prof. **Silvia Diaconu****

Rezumat

În acest studiu am urmărit să evidențiem modul în care a evoluat, între 1848 și 1864, învățământul public din colile rurale aflate în zona judeului Ilfov. Utilizând un amplu material documentar, am căutat să oferim un tablou detaliat al dificultăților legate de reînființarea și reorganizarea învățământului rural din această perioadă.

Cuvinte-cheie: ordine și circulare, coli școlare, pregătirea învățătorilor, frecvență, obiecte de studiu.

Abstract

The present study emphasizes the evolution of the public educational system in Ilfov county, during the years 1848-1864. Based on a large sample of sources, we have tried to draw a detailed picture of the difficulties encountered in organizing the rural schools in that period of time.

Key words: educational legislation, rural schools, training the primary teachers, compulsory attendance, subject matters.

1. Avatarurile reînființării colilor școlare „coale” aflate în „stare foarte deplorabilă”

Anterior¹, am făcut publice rezultatele cercetărilor privitoare la începuturile învățământului public în satele de la sud-vest de București, până la 1848. În finalul acelei expuneri, arătam că în decembrie 1848, contrarevoluția închidea colile de toate gradele de la orașe și sate.

colile orașene și au început să fie redeschise, treptat, din 1850. Cele de la

* Manuscris redactat în 1964. Cu mici stilizări, textul rămâne neschimbat pentru publicare (P.R.).

* Prof. univ.; Cercet. t. Academia Română; arheolog.

** Profesor de istorie.

¹ P. Roman și S. Diaconu, Despre începuturile învățământului public în satele de la sud-vest de București, în Revista de pedagogie nr. 8, 1965, p. 56-73.

sate au rmas închise pân în 1857². Fo tii candida i de înv tori i înv torii s-au risipit i, un timp, au reclamat neplata lefurilor³ pe perioada ianuarie-aprilie 1848.

Taxa de doi lei de fiecare familie rural , care constituise baza material a înv mântului public la sate în etapa 1838 – 1848, nu s-a mai perceput în anii 1849 – 1850.

Acelea i cauze social-economice care f cuser necesar organizarea înv mântului s tesc în 1838, vor impune i dup 1848 reluarea acestui proces. Remarc m îns încetineala i pruden a, amestecat cu team , a acelor care urmau s se implice în înf ptuirea dezideratului.

Începând cu anul 1851, care marcheaz un oarecare reviriment în activitatea colar prin redeschiderea unor coli or ene ti, încep s se perceap regulat doi lei de fiecare familie s teasc ⁴, chipurile, în vederea redeschiderii colilor la sate. Dar, cu ace ti bani, se vor între ine doar o coal de agricultur i una de arte⁵. Strângerea celor doi lei, ca o dare regulat , marca un pas însemnat în singularizarea fondurilor necesare salariz rii înv torilor rurali i separarea lor de ramul bisericesc. Se f cea, în acest caz, o centralizare a fondurilor la nivelul Ministerului de Finan e, care va permite, la redeschiderea colilor în 1857, o salarizare uniform , cum nu fusese pân în 1848.

Discu iile privitoare la redeschiderea colilor prin sate încep spre sfâr itul anului 1854 când, la o interpelare pe care Eforia o face Domnitorului, relativ la fondurile strânse de la sate, acesta arat c „*se vor deschide i coale s te ti centrale prin fiecare jude pe unde dorin a se va ar ta i trebuin a va dovedi*”⁶.

Discu iile au continuat în cursul anului 1855. În februarie, Departamentul Credin eif cea cunoscut c Domnitorul ar fi aprobat reînfiin area instruc iei s te ti i ruga Eforia „*s gr beasc a organiza în scurt timp coale s te ti*”⁷.

² Ilie Popescu Teiu an, în Unele documente cu privire la înfiin area de coli s te ti în Oltenia de c tre s tenii în i i înainte de 1838, în Revista Arhivelor, VII, 2, 1964, p. 161 – 162, ar ta c încerc rile s tenilor din Sl ve ti – Vâlcea (2 iunie 1851) i Horezu de a deschide colie în acele dou sate au fost oprite de Eforie.

³ Arhivele St. Buc., Ministerul Cultelor i Instruc iunii Publice, ara Româneasc (în continuare Arh. St. Buc., MCIP, .R.), Dosar 1513/1848, f. 10 v.

⁴ Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 2846/1853, f. 1, 10, 20, 38, 61, 73.

⁵ Ibidem p. 38.

⁶ V. A. Urechia, Istoria coalelor de la 1800 – 1864, Bucure ti, 1892, vol. III, p. 99.

⁷ Ibidem, p. 193.

În septembrie 1855, Domnitorul a hotărât să deschidă coli centrale la sate prin fiecare jude, publicându-se concurs pentru ocuparea posturilor de învățatori⁸. De atunci cunoscutele cerute la concurs erau reduse, Departamentul Credinței în Instrucțiunea scrisă Eforiei, în 22 octombrie 1855, s-a nu se aleagă învățătorii de sate prin concurs pentru că „nu o să se găsească niciodată”⁹. Eforia a răspuns că acel concurs se ține numai dacă concurenții „au călîț și neapărat trebuincioase spre a fi institutori de sate”¹⁰. S-au prezentat însă numai doi candidați¹¹ la Eforia a propus Domnitorului¹², în decembrie 1855, să se deschidă în fiecare jude câte o coală normală pentru candidații de învățatori de sate, unde să predea un profesor salariat cu 500 lei lunar. Profesorul colii normale se va preumbla prin fiecare sat ce conținea cel puțin în 100 de familii și va îndemna pe tineri, în vârstă de la 16 - 20 de ani, să îmbrățișeze această carieră. Acești tineri, timp de 5 ani, între 1 aprilie și 1 octombrie, urmau să învețe în coala normală, iar în restul timpului, iarna, să predea în colile din satele lor.

Dar au mai trecut doi ani până la redeschiderea colilor școlare, care se petrece, după cum am mai scris, în 1857. Perioada 1857-1864, din dezvoltarea învățământului rural, se suprapune unor continuări ale reformelor politice, impulsionate de Congresul de pace de la Paris, care au drept rezultat final crearea statului modern. Societatea românească a acestei vremi, într-o accelerată transformare, urma să dea naștere unor forme suprastructurale corespunzătoare necesităților economice cu un caracter capitalist tot mai pronunțat.

În domeniul învățământului public școlar, pornindu-se de la reînființarea colilor, s-au adus continuări îmbunătățiri legislative care culminează cu legea din 1864.

Pentru redeschiderea colilor școlare, locuitorii făceau neconținute cereri. Ei suportau material întregul învățământ public, ajutându-i direct pe învățătorii din sate, atunci când salariile mici acordate îi determinau să nu îmbrățișeze profesia¹³. Un sprijin prețios a găsit învățământul școlar la elementele

⁸ Ibidem, p. 194.

⁹ Ibidem, p. 100, 194.

¹⁰ Ibidem, p. 101.

¹¹ Ibidem, p. 195.

¹² Ibidem, p. 101.

¹³ În iunie 1858, Eforia arăta Domnitorului că raniile, văzând că Eforia nu găsește învățatori cu 300 lei anual, „au voit a adușa plata și chiar îndoite” (Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos.122/1858, f. 283). Locuitorii din Cornetu din Vale arătau, într-o plângere adresată revizorului, în iunie 1859, că învățătorului lor i-au mai dat și câte 4 lei și 10 parale de familie și câte un pui

provenite din sânul intelectualității progresiste. Cu îndârjire se opuneau acestui proces elemente ale feudalității care „înc de la început au văzut coalele s te ti cu groaz”¹⁴ temându-se de „lumina ce ar r s ri din instruc iunea s teanului”¹⁵. Lupta între cele două curente va îmbrăca forme variate. S-a încercat, mai întâi, o opoziție directă împotriva deschiderii de coli. Revizorul judeului Ilfov se plângea că n-a putut deschide coli s te ti „din pricina domnilor epista i care se aflau în acele sate stând în contra dorin ei guvernului sub cuvinte că au r mas de a se mai înființa coli”¹⁶, dând ca exemplu cazul satului Brezoaia. Neputându-se opune prea mult timp pe această linie, au început să îi amăgească pe s tenii împotriva învățătorilor¹⁷. Învățătorii din Ilfov se plângeau, în 1859, Eforiei că, datorită amăgitorilor din sate (preoți, logofeți, arendași, proprietari) care „n-au încetat a ne înegri în ochii simplilor noștri confrați (...)”, „ne aflăm astăzi uidiți, trași și maltratați în public”¹⁸. Se adăuga apoi „inerția mortală” a autorităților locale¹⁹. Principalul obstacol va fi, însă, suportul său material slab, generat de condițiile social-economice existente.

Noul încercă să deschidă drumul. Ca și în prima etapă a funcționării „coalelor” s te ti (1839 – 1848), conștientul religios al învățămintului era accentuat. Eforia, care reprezenta, de altfel, sistemul învechit de organizare, arăta că prin colile s te ti se urmărea „s se fortifice în inima ranului principiile religiei și se fac dintr-însul un om moral și muncitor”²⁰. Prin instrucțiunile pentru revizori învățători, date în 11 octombrie 1858, conștientul religios se accentua și se dezvăluia noi intenții morale. La art. 48 se specifica: „Datoria principală a unui învățător s tesc este de a fortifica în colar sentimentul religios și a-i întipări în inimă datoriile omului către semenii și, către părinți și către guvern, în fine, a le însufla ideea ordinii, care este o condiție necesară pentru existența lumii”²¹. Aceste principii nu se deosebesc prea mult de cele care au stat la baza învățămintului în perioada 1838 – 1848. Aceleași principii revin și în instrucțiunile date învățătorilor colilor primare în 1862²².

de găsim „numai că s se silească cu copiii noștri la învățatură” (Ibidem, Dos. 2540/1859, f. 166). Despre largul sprijin material din partea satelor, dau țire și învățătorii din Ilfov în 1859 (Ibidem, f. 278).

¹⁴ Arh. St. Buc., MCIP; .R., Dos. 2540/1859, f. 278.

¹⁵ Ibidem, Dos. 2735/1859, f. 13 v.

¹⁶ Ibidem, Dos. 3122/1858, f. 144.

¹⁷ Ibidem, Dos. 2540/1859, f. 278.

¹⁸ Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 2540/1859, f. 278 și 278 v.

¹⁹ Ibidem, Dos. 2735/1859, f. 13v.

²⁰ V. A. Urechia, op.cit., vol. III, p. 101.

²¹ Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 288/1867, f. 36 v și Dos. 278/1860, f. 147 v.

²² Ibidem, Dos. 445/1862, f. 189 v și 190. Aceleași instrucțiuni date învățătorilor colilor primare în 1862.

Evenimentele politice care au urmat, dominate de crearea statului național român și de frământările care au dus la marile reforme sociale, aveau să impună, treptat, spargerea acestei bariere. Principiile noi care urmau să stea la baza organizării învățământului și care afectează direct această perioadă au fost expuse de C. A. Rosetti și M. Kogălniceanu²³. Se cerea ca învățământul să aibă „o direcțiune iminentă națională și apropiată mai cu osebire trebuințelor noastre morale, sociale și materiale”²⁴. Instrucțiunea trebuia să întreprindă și dezvoltarea virtuoselor și „iubirea de patrie și respectarea legilor ei”, să înzestreze principiile „egalitare și constituționale”, să cultive frumosul și să ducă „la răstăpândirea cunoștințelor economice, agricole, comerciale și industriale”. Școlile comunale trebuiau să fie ridicate în toată țara iar instrucția primară „să îmbrățișeze toate cunoștințele trebuincioase pentru dezvoltarea omului și a cetățeanului”²⁵. O circulară a Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice din 17 octombrie 1863, adresată prefecturilor de județe²⁶ concretiza scopurile următoare de învățământ și tesc în necesitatea de a scoate pe țărani „din ignoranță barbară prin noțiunile ce vor căpăta în școală despre ce este bine, ce este drept, ce este adevărat”²⁷. Pe această bază se socotea că dezvoltarea învățământului și tesc nu va deveni „o cauză de vătămare precum pretind inamicii luminilor”²⁸. Aceste concepții depășeau totuși limitele pe care feudalitatea le putea permite și puteau fi puse cu greu în practică într-o epocă în care se puneau sub semnul întrebării însăși existența ei, deoarece realitățile sociale din lumea satelor nu suferiseră modificări esențiale după 1848.

În baza ordinului dat de Caimacam, în 11 ianuarie 1857²⁹, Eforia școlilor a decis înființarea de urgență a școlilor la toate satele, începând de la cele cu populație mai mare și ajungând la cele mai puțin populate. Pentru început, se urma înființarea unui număr de 120 școli pe fiecare district³⁰ dar cifra va fi greu de atins³¹. Eforia arată, în 9 iunie 1858, Caimacamului Țării Românești³² că, din 3379 de sate plătesc câte 2 lei de familie pentru școli, numai la 956 de sate li s-a înființat școli. În iunie 1859, Adunarea generală

²³ Ibidem, Dos. 369/1860, f. 13, 13 v, 14 v.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 441/1862, f. 88.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem, Dos. 278/1860, f. 148.

³⁰ V. A. Urechia, op.cit., vol. III, p. 203; Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 3134/1858, f. 6.

³¹ V. A. Urechia, (op.cit., vol. III, p. 303) arată că în septembrie 1858, acel număr „nu este încă complet și e departe de a fi complet”.

³² Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 3122/1858, f. 282 și 282 v.

a votat un credit pentru înmulțirea numărului colilor și te țî³³ și pe această bază Eforia cerea înființarea de coli în toate satele cu peste 50 de familii, urmând ca satele sub 50 familii să se unească la o singură coală³⁴.

Studiind statele de plată ale învățătorilor constatăm că redeschiderea colilor în satele care au stat în atenția noastră s-a petrecut astfel: Măgurele și Vârteju-Nefliu la 1 septembrie 1857; Cornetu din Vale la 15 decembrie 1857³⁵; în ianuarie 1858 la Domnești³⁶; pe 18 aprilie 1858 la Clinceni³⁷; la Bragadiru în iulie 1858³⁸, iar la Drăști în septembrie 1858³⁹. O primă problemă care sta în fața învățămîntului public și țîesc era aceea a localurilor. Eforia a cerut imediat țîri de starea fostelor clădiri de coli. În studiul citat la nota 1, noi am arătat pe larg în ce stare se găseau acele țîncperi în momentul închiderii colilor și țî în 1848. Din răspsunsurile date de ocărnuire rezultă că în satele din plasa Sabar aceste localuri se mențineau țî în case anume construite, fie în case particulare⁴⁰. Dar aceste țîncperi erau ocupate – în cazul satelor Măgurele, Clăuna, Bragadiru, Cornetu din Vale – cu produsele arendașilor, de logofeșii satelor⁴¹ sau în unele cazuri, ele „*au devenit chiar grajduri de vite*”⁴². Aceste situații sunt întâlnite în 1859, dar se mai repetă după aceea. În 1862, de exemplu, odaia învățătorului din Slobozia – Clăuna „*era ocupată de o țîgană care inea bivoli e țîntr-însă*”⁴³.

Eforia va cere eliberarea țîncperilor de coli și va solicita o mai mare grijă a autoritășilor⁴⁴, dar „*la cele mai multe sate*” – țî țîre revizorul colilor din Ilfov – în mai 1858⁴⁵ - „*țîncperile de coli sunt în cea mai proastă stare*” neavând „*nici obiectele trebuincioase pentru țînvățura copiilor*”, iar în alte sate nu aveau țîncperi de loc, colile nefuncționând în iarna 1857 – 1858. Un timp, pînă la repararea localurilor, a fost folosit sistemul mai vechi de a-și aduna pe țîcolari în casele de Șfat sau în locuințele învățătorilor⁴⁶, dar

³³ Ibidem., Dos. 2735/1859, f. 15.

³⁴ Ibidem., Dos. 2540/1859, f. 293 și 293 v.

³⁵ Ibidem., Dos. 3135/1858, f. 12 v.

³⁶ Ibidem., f. 85. O singură coală deservea toate satele.

³⁷ Există o singură coală pentru satele Slobozia, Clinceni, Clăuna, Ordoreanu, Bojea (Arh. St. Buc., MCIP, T.R., Dos. 3122/1858, f. 182 v. și 183).

³⁸ Ibidem., Dos. 3135/1858, f. 171 v. coală funcțională și pentru Cornetu – Glogoveanu.

³⁹ Ibidem., Dos. 3122/1859, f. 385, 387 și Dos. 3135/1858, p. 222.

⁴⁰ Arh. St. Buc., MCIP, T.R., Dos. 3857/1857, f. 28, 30, 30 v.

⁴¹ Ibidem., Dos. 2540/1859, f. 322, 322 v.

⁴² Ibidem., Dos. 2735/1859, f. 67.

⁴³ Ibidem., Dos. 422/1862, f. 89.

⁴⁴ Ibidem., Dos. 2735/1859, f. 67.

⁴⁵ Ibidem., Dos. 3122/1858, f. 142.

⁴⁶ Ibidem., Dos. 3134/1858, f. 1, 1 v., 4; V.A. Urechia, op.cit., vol. III, p. 201.

problema stării proaste sau a lipsei localurilor de colii va fi permanent. Reviziile făcute scoteau la iveală aspecte foarte semnificative, uneori într-o expunere laconică. Despre coala din Domnești, se spunea în octombrie 1859⁴⁷, că avea nevoie de reparatii, de învățatori, de 2 scaune, 2 table de socotit și litere, tablouri de perete, adică de tot ce trebuia procesului de învățământ. În noiembrie 1860, colile de la Domnești, Dârvari, Căica, Cornetu, Drăști, Măgurele, Vârteju - Nefliu mai trebuiau spoite, lipite sobele reparate, geamurile puse⁴⁸. În aceeași situație se vor afla clădirile și în anii ce au urmat. În aprilie 1863, inspectorul județului Ilfov arată că „cele mai multe din coalele comunale ale acestui județ le-am găsit în stare foarte deplorabilă”⁴⁹, neîmprejmuite, neînvelite, cu sobele și ferestrele stricate, fără lemne de foc. Sunt foarte rare cazurile când se face mențiunea că coala „s-a găsit în stare bună nelipsindu-i nimic”⁵⁰.

În martie 1864, în județul Ilfov, se mai desemnau 22 comune fără localuri de colii. În plasa Sabar, numărul lor era complet⁵¹ dar nu în sensul legiuirilor date, adică coală în fiecare sat cu peste 50 de familii. Hotărârea de a se înființa colii în toate satele de acest fel se luase ca urmare a faptului că experiența „dovedise impracticabilitatea sistemului de înclinare” a satelor⁵², adică de unire a mai multor sate pentru a construi în comun o coală, deoarece îndepărtarea satelor unele de altele îngreuna frecventarea lor de către elevi. Dar „înclinarea” satelor produsese cheltuieli comune în măsura va provoca reacții care dezvoltă starea materială și socială grea a clăcărilor. Locuitorii satului Măgurele – Filipescu, care cheltuiseră „o grămadă de bani” la coală construită în Măgurele – Asan, arătau Eforiei că „destul sântem în necazuri de puternicul Dumnezeu de ne-auteat bucatele, atât de proprietari sântem asupra de sântem în stare să lăsim în casă și tot”⁵³; de aceea cerșeau să se lăseze la coală din satul Asan condițiile „le ajunge puterea” ca să mai facă altă coală⁵⁴. Puneau degetul pe această cerere și se țineau⁵⁵. Locuitorii din Chirca și Nefliu, care contribuiseră „cu muncă și bani” la construirea colii din satul Vârteju, se plângeau că administrația i-ar sili să-și facă coală separată⁵⁶. Satele au avut câștig de cauză, adică au rămas „înclinate” ca și până atunci.

⁴⁷ Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 2540/1859, p. 498.

⁴⁸ Ibidem, Dos. 327/1860, f. 29 v., 30, 30 v, 31, 65.

⁴⁹ Ibidem, Dos. 445/1863, f. 412.

⁵⁰ Ibidem, Dos. 2540/1859, f. 498 v.

⁵¹ Ibidem, Dos. 425/1862, f. 810.

⁵² Ibidem, Dos. 2540/1859, f. 293 și Dos. 2735/1859, f. 16.

⁵³ Ibidem, Dos. 2540/1859, f. 381.

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ Ibidem, f. 381 v. și 386.

⁵⁶ Ibidem, f. 408.

2. Starea material precară a învățătorului. Un statut de „apostol”, „maltratată cu injurături”

Cine urma să fie învățorii satelor odată cu redeschiderea colilor? Cei vechi, adică cei care funcționaseră până la 1848, se întorseseră la ocupațiile lor de cântăreți și rîndoi al căuțaseră ceea ce țușeră. Din zona studiată de noi, numai un singur candidat de învățor din etapa 1838 – 1848 a mai fost folosit ca învățor în satul Vârteju – Nețliu în anii 1857 – 1858.

În instrucțiunile referitoare la recrutarea candidaților de învățori, Eforia nu va mai face aluzii la cântăreți sau ărcovnici care în trecut fuseseră obligați, prin Regulamentul Organic, să învețe copiii satelor carte, dar va cere să se folosească preoții, care în prima etapă slujiseră ca învățori⁵⁷ în cazul în care la un sat erau doi sau mai mulți⁵⁸.

Viitorii învățori trebuiau să fie în vârstă până de cel puțin în 20 de ani⁵⁹, să dea dovadă de bun conduită, având nevoie de un certificat de moralitate din partea satului^{59bis} – și se alegeau dintre fiii de săteni – preferându-se locuitorii aceluiași sat – sau preoți⁶⁰. În mod obligatoriu trebuiau să fie de religie ortodoxă, cei de altă confesiune fiind înlocuiți^{60bis}.

Funcția de logofăt de sat era incompatibilă cu aceea de învățor⁶¹.

Recrutarea candidaților de învățori, ca și menținerea lor în funcție, va fi o problemă la fel de dificilă ca în prima etapă, deoarece acum, ca și atunci, viitorilor învățori li se rezerva o stare materială grea. Centralizarea fondurilor, provenite din darea de 2 lei de fiecare enoriașean, la Ministerul de Finanțe, a permis o salarizare uniformă a învățătorilor de 300 lei pe an. Totodată, învățorii erau scutiți de orice dăruire stată⁶². Învățorii fiind persoane juridice diferite de cântăreți sau ărcovnici, în această etapă nu se mai putea face referire la cele două kilde de bucate prevăzute de Regulamentul Organic și încetănite după aceea pentru acești slujbași ai bisericii. Fără îndoială, se făcuse un mare pas înainte față de perioada de până la 1848, și anume

⁵⁷ Arh. St. Buc., MCIP, „R., Dos. 278/1860, f. 148.

⁵⁸ Ibidem, Dos. 3829/1857, f. 23 v.

⁵⁹ Ibidem, f. 13, 23 și 23 v.

^{59bis} Ibidem, Dos. 3134/1858, f. 1, 1 v. și 4; V.A. Urechia, op.cit., vol. III, p. 201.

⁶⁰ Ibidem.

^{60bis} Arch. St. Buc., MCIP, „R., Dos. 369/1860, f. 123.

⁶¹ Ibidem, Dos. 3829/1857, f. 23 v.; Dos. 3134/1858, f. 1, 1 v., 4; V.A. Urechia, op.cit., vol. III, p. 201.

⁶² Arh. St. Buc., MCIP, „R., Dos. 278/1860, f. 148.

uniformizarea salarizării în detaliu a învățătorilor de ramul bisericesc sau alte funcții publice sau particulare. Starea materială nu se dovedise însă atât de bună, așa cum se raporta Eforiei, „din tineri ce se află pe la oarecare sate cu o mică capacitate de a îmbrățișa această grea carieră, vizând că pe lângă micul salariu ce au, nu se mai bucură de nicio altă prerogativă, nu prea sunt dispuși a primi această funcție”⁶³.

Tendința de a-i face pe învățători independenți și a-i scoate din situația în care erau, „adică înănd într-o mână plugul și în cealaltă cartea”⁶⁴, cerea îmbunătățirea bugetului colilor comunale. Neexistând posibilități materiale, se recurgea la sistemul mai vechi, cerându-se slobozirea, pentru fiecare învățător, a două chile de bucate din magazia de rezervă⁶⁵. Se recurgea, adăruș, la prevederile regulamentare încetănite dar fără a se face mențiunea lor, fiindcă aceasta presupunea identificarea din nou a învățătorului cu vreo fașă bisericească. Se miza pe un obicei. Cum, în decembrie 1858, revizorul de llfov arăta că nu s-au slobozit cele două chile de porumb învățătorilor, de îfe ele bisericești le primiseră⁶⁶, s-a dat o circulară către Comitetele de inspecție de prin districte în care se cerea administrațiilor districtuale să oblige comunele să dea cele două chile de bucate din pătulele de rezervă „după cum s-a urmat înainte de suspendarea colilor sătești”⁶⁷. Se cerea aplicarea exactă și fără amânare „căci fără beneficiul acestor două chile de bucate nu ar putea învățătorul să-și susțină existența și numai cu modestele lui de 300 lei pe an”⁶⁸. Aceste circulare erau însă arareori respectate, neexistând, așa cum am mai spus, o bază legală pe care să se sprijine. În aceste împrejurări, învățătorii primeau sprijinul satelor fie în bani, fie în natură. Acesta depindea de bunăvoință uneori, în urma unor ordine răsuitoare⁶⁹ sau rău interpretate, se țiau și aceste resurse. Învățătorii din llfov se plângeau că din această cauză „nu ne putem susține, ori cum am iconomisii, mai cu seamă în cele patru luni de vară când suntem în iulie și în august”⁷⁰ și „nefiindu-ne asigurat chiar existența cu tot zelul patriotic ce avem, vom fi siliți să ne lepădăm de ea și să ne ocupăm de aceea ce Dumnezeu ne va lumina”⁷¹. Într-adevăr, Eforia raporta faptul că, din cauza micimii lefiilor, întâmpina mari greutăți în recrutarea candidaților, cei recrutați sunt „dintr-o

⁶³ Ibidem, Dos. 3891/1857, f. 118.

⁶⁴ Ibidem, Dos. 3839/1857, f. 85 v.

⁶⁵ Ibidem, Dos. 3122/1858, f. 169.

⁶⁶ Ibidem, f. 523.

⁶⁷ Ibidem, Dos. 2735/1859, f. 1.

⁶⁸ Ibidem, f. 1 v.

⁶⁹ Ibidem, Dos. 2540, f. 278 v.

⁷⁰ Ibidem, f. 278.

⁷¹ Ibidem, f. 278 v.

*clas de oameni cu prea puține cunoștințe*⁷² și apoi „*demisiunile vin la cancelarie pe fiecare zi*”, amenințând să lichideze învățământul „*cu tot zelul ce arată atât locuitorii, plini de ardoare de a se lumina cât și cei mai mulți din învățătorii*”⁷³. Eforia va cere să adare, în mai-iunie 1858, mai întâi Ministerului Cultelor⁷⁴, apoi Caimacamului⁷⁵, dublarea fondului pentru școlile sătenilor prin perceperea unei taxe de 5 în loc de 2 lei de la familiile sătenilor. Pe această bază, Eforia urma să împartă lefuri pe trei categorii: 600, 500 și respectiv 400 lei pe an, în funcție de mărimea satelor. Din economii sau din donații particulare se vor putea da premii la copiii săraci, răsplătirea învățătorilor cu vechime sau capacitate mai mare. Dar de abia în martie 1860, Consiliul Ministerial de dincoace de Milcov a luat hotărârea⁷⁶ ca învățătorii candidații de învățători să primească pe timpul pregătirii un adăus de 25 lei pe lună pe lângă salariul de 25 cât aveau. Cei care la examinare dovedeau că au făcut progrese continuau să primească cei 25 lei și după aceea, ceilalți, însă, nu. Pentru suplimentarea acestor fonduri se percepdea de la fiecare familie sătean un adăus de 2 lei. Practic, învățătorii din zona cercetată de noi încep să primească dublu, de 50 lei pe lună sau 600 lei pe an, din luna octombrie 1860⁷⁷.

Dar nici dublarea lefii n-a avut un efect pozitiv asupra stării materiale a învățătorilor. În septembrie 1861, mai mulți învățători din Ilfov, se plâneau Inspectorului județean⁷⁸ că lefa nu este suficientă pentru ei și familiile lor, ajungând „*într-o stare de nefericire și rătăcire*” și pierzându-și și puțina agonisală ce mai aveau pe la casele lor încât au „*mai desperate de viitorul lor, în toate*”. Aceasta îi silea pe învățătorii satelor să apeleze din nou la sătenii care îi ajutau „*cu ce vrea*”, dar guvernul interzisese aceste practici⁷⁹. Cheltuielile mari, pe care candidații de învățători le făceau în timpul pregătirii de vară în capitala județului, îi aduceau uneori în situația de a fi opriți de hangii ca servitori până la plata datoriilor⁸⁰. Este probabil că guvernul a revenit asupra interdicției ca învățătorii să mai ceară ceva în plus în afară de lefă, fie printr-o circulară oficială, fie printr-un acord tacit, deoarece în mai 1863 se face mențiunea că învățătorii ar fi salarizați din bugetul statului cu 600 lei pe an pe lângă învoielile cu satul⁸¹. Încercarea de a înlătura învoielile

⁷² Ibidem, Dos. 3122/1858, f. 168.

⁷³ Ibidem, f. 282 v.

⁷⁴ Ibidem, f. 168.

⁷⁵ Ibidem, f. 383 și 383 v.

⁷⁶ Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 347/1860, f. 4 și 4 v.; cf. i.V.A. Urechia, op.cit., vol. III, p. 244.

⁷⁷ Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 411/1860, f. 229 și 229 v.

⁷⁸ Ibidem, Dos. 328/1861, f. 511.

⁷⁹ Ibidem.

⁸⁰ Ibidem, f. 568.

⁸¹ Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 441/1862, f. 33. V.A. Urechia arată că darea de 2 lei se

particulare între învățătorii și tenii a stat mereu în atenția organelor centrale, dar ea s-a dovedit neputincioasă de fiecare dată în fața realităților socio-economice greu de învins.

În urma unui ordin dat de Ministerul de Interne în 1864, școlarii refuză să mai dea învățătorilor învoielile, de bunăvoie. Faptul afecta în chip grav circa 40 de școli din județul Ilfov care aveau învățători neautorizați și deci nepățiți de stat⁸², precum și restul învățătorilor care încep să-și dea demisia. Silit de împrejurări, dar și de conștiința slabei renumeri a masei de învățători, D. Bolintineanu – pe atunci Ministrul Instrucțiunii Publice – va ruga Ministerul de Interne să revoce acea circulară sau măcar să îndatoreze comunele să libereze învățătorii din magazinele de rezervă chilele de bucate, cum s-a făcut „*i până acum după vechile legiuri*”⁸³. Se apela la adăru, din nou, mai curând la tradiții transformate în „*vechi legiuri*” decât la legiuri propriu-zise care nu existau.

La faptul că salariile învățătorilor erau mici se adăuga plata lor neregulată. În vara anului 1858 se hotărâse ca lefurile învățătorilor să se dea în trei rate: de 1 mai, în august și în septembrie de iarnă. Cu toate acestea, lefa era primită foarte neregulată. Învățătorul satului Măgurele-Otetele anu, nu primise, în decembrie 1858, salariul din iulie, deși era grav bolnav, „*neavând cu ce a se căuta fiind om sărman*”⁸⁴. De altfel, la scurt timp după aceea a murit.

Pentru primirea lefii, învățătorii trebuiau să meargă în Capitală unde întârziau uneori 10 – 15 zile, înănd colile închise și cheltuind bani pe drumuri și pe hanuri⁸⁵. În 1864, învățătorii plasei Sabar, se plângeau Ministerului că au stat 15 zile în Capitală pentru a-și primi salariul pe 4 luni, dar au fost repezi și și n-au avut niciun rezultat⁸⁶. Solicitau la adăru Ministerului eliberarea lefii și colile stăteau închise⁸⁷.

Învățătorii nu erau scutiți de dările proprietății. Eforia cerea în 1858, ca administratorul local „*să apeleze la generozitatea și zelul patriotic al domnilor proprietari ca să dispenseze de aceste îndatoriri învățătorii și teții*”⁸⁸, dar

desființase (op.cit., vol. III, p. 245). Noi nu am surprins momentul când anume și dac acest proces se petrecuse în realitate. Ar putea fi vorba mai curând de o metamorfozare a sumelor încasate de la școlarii cu o dare regulată ce intra în bugetul statului în acest scop.

⁸² Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 425/1862, f. 690.

⁸³ Ibidem, Dos. 441/1862, f. 265-266.

⁸⁴ Ibidem, Dos. 3135/1858, f. 214.

⁸⁵ Ibidem, Dos. 445/1862, f. 260, 283.

⁸⁶ Ibidem, Dos. 623/1864, f. 13, 20.

⁸⁷ Ibidem.

⁸⁸ Ibidem, Dos. 3122/1858, f. 169.

rezultatele nu erau dintre cele mai bune, deoarece, în iunie 1860, înregistrăm plângeri ale învățătorilor din care rezultă că erau siliți de arendași să le facă clac, iar în lipsă le sileau, la aceasta, pe soțiile acestora⁸⁹. Apoi aveau greu în primirea, de la egumeni și arendași, a pogoanelor legiuite, întocmai ca și fruntașii satelor⁹⁰.

Din ianuarie 1863, pe motiv că învățătorilor li se mărise leafa, aceștia vor fi supuși la plata capitelor⁹¹ (impozit sub formă de cot fix).

Tratamentul la care erau supuși învățătorii din satele de cître stăpînii locului și administrația locală era umilitor și decurgea din situația lor materială și socială de clacă. Revizorul judeului Ilfov trata pe învățătorii acelui jude *„ca pe niște slugi, întrebuințînd vorbele murdare“* și cerîndu-le pentru orice treabă bani⁹². Fiind destituit, a mijlocit printr-un frate al său o circulară la subocârmuiri, prin care se interzicea satelor să-și ajute pe învățătorii și aceștia s-au văzut *„luiduiți, trași și maltratați în public“* de răniile amgii de dușmanii luminării satelor⁹³. Fostul învățător al satului Domnești, demisionat, va fi dus, după aceea, la subprefectură unde a fost bătut, arestat și purtat de urechi și bătut neconținute prin sădă și dus din nou la coală⁹⁴. Învățătorul satului Brezoaia a fost dus cu sila la clacă, deoarece refuzase a merge în continuare, a fost *„maltratată cu înjurături, cu brînceli și cu bătăi“*⁹⁵. La această țară, Eforia nu putea decât să roage, în 9 iulie 1860, pe administratorul local să facă apel la *„patriotismul și generozitatea domnului proprietar și arendaș să primească claca de la învățători în bani“*⁹⁶. Față de această situație, firește că era iluzorie și romantică cererea ce o făceau forurile superioare, în februarie 1864, de a transforma pe învățător într-un *„apostol al cui misiune este de a comunica celorlalți și cunoștințele în interesul progresului societății“*⁹⁷.

Sursele documentare referitoare la concepțiile învățătorilor din zona studiată de noi sunt lacunare, dar revelatoare. Din unele plângeri, în care, copleșiți de lipsuri, cer o poziție materială și socială omenească, rezultă faptul că mulți dintre ei au înțeles sensul mai profund al misiunii pe care o au, arătând că uneori au primit funcția de învățător *„numai din patriotism, ca să lumineze“*

⁸⁹ Cum s-a întâmplat la Brezoia (Ibidem, Dos. 278/1860, f. 206).

⁹⁰ Ibidem, Dos. 425/1862, f. 408 și 691.

⁹¹ Ibidem, Dos. 425/1862, f. 477 și 485.

⁹² Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 2540/1859, f. 219.

⁹³ Ibidem, f. 278 și 278 v.

⁹⁴ Ibidem, Dos. 425/1862, f. 534.

⁹⁵ Ibidem, Dos. 278/1860, f. 206.

⁹⁶ Ibidem, f. 208.

⁹⁷ Ibidem, Dos. 441/1862, f. 243.

na ia, pe confră ii no tri rani⁹⁸. Se opun cu demnitate tratamentului inuman la care sunt supu i, ar tând c vorbele urâte „le-am suferit amar, c ci de i simpli rani nu sântem obicinui i la astfel de vorbe surgiene⁹⁹. Pozi ia lor reflectă trezirea unei întregi clase sociale, care t cuse pân atunci, „din amor irea în care pe noi, ranii, ne-a adus timpurile nenorocite¹⁰⁰, dar i pruden a caracteristic a celor care avuseser , de-a lungul veacurilor, o amar experien . O spun limpede înv torii din Ilfov când arat teama lor de a nu da peste mai r u c utând dreptatea i binele¹⁰¹.

3. Pregătirea înv torilor

O problemă importantă legată de înv torii satelor este nivelul cunoștințelor pe care aceștia le predau elevilor. Dornic să pună în aplicare ordinul pentru redeschiderea școlilor și cunoscând realitățile din lumea satelor, Eforia va solicita, în 25 ianuarie 1857, ca, deocamdată, să se ceară viitorilor înv tori să știe a citi, să scrie, cele patru opera aritmetice și catehismul¹⁰². Practica dovedea că cei recrutați ca viitori înv tori erau aleși „dintr-o clasă de oameni cu prea puțin cunoștințe¹⁰³, dar era evidentă necesitatea ca ei să aibă totuși oarecare cunoștințe și să se ridice imediat întrebarea în ce împrejurări anume căpătaseră aceștia puțin de carte. Fără îndoială că mulți dintre ei realizaseră acest lucru în prima etapă a funcționării școlilor șterse. Alții, mai ales în cazul în care înv torii se recrutau și dintre preoți, se pregăteau în seminarul din București¹⁰⁴. Se întâlnesc însă elevii și în alte coli¹⁰⁵ ale Capitalei. Pentru că deschiderea școlilor să se facă cât mai repede, în mai 1857, s-a luat hotărârea ca, după ce candidații de înv tori vor fi recrutați, să fie așezați între elevii școlilor primare din orașele districtuale ca să se pregătească la învțăturile preliminare, iar după aceea să se numească înv tori în satele lor¹⁰⁶. Adunarea lor era programată pentru 15 august 1857 și urma ca, în primăvara lui 1858 sau mai devreme, să li se dea cărți de numire pe la satele lor¹⁰⁷.

⁹⁸ Ibidem, Dos. 2540/1859, f. 278.

⁹⁹ Ibidem, f. 119.

¹⁰⁰ Ibidem.

¹⁰¹ Ibidem.

¹⁰² Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 278/1860, f. 148; Dos. 3122/1858, f. 517.

¹⁰³ Ibidem, Dos. 3122/1858, f. 168.

¹⁰⁴ În 1865, înregistrăm la Seminarul din București 5 elevi care proveneau din satele zonei de care ne ocupăm, înscriși în clasele I-IV (ibidem, Dos. 426/1864, f. 472, 422 v., 476, 476 v., 77 v., 78).

¹⁰⁵ În 1864, printre elevii gimnaziului de la Matei Basarab întâlnim un elev de la Drăști. La școala centrală de fete, era o elevă bursieră de la Domnești.

¹⁰⁶ Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 3829/1857, f. 11; V.A. Urechia, op.cit., vol. III, p. 199.

¹⁰⁷ Arh. St. Buc., MCI, .R., Dos. 3829/1857, f. 11 v. i 16.

Din dorin a de a deschide, mai curând, colile s te ti sau aceea de a sc pa de o sarcin în plus, înv torii au fost preg ti superficial i orândui i, deja, spre finele anului 1857, pe la sate¹⁰⁸. Faptul a determinat Eforia ca, în 3 decembrie 1857, s atrag aten ia institutorilor superiori ai colilor publice din re edin ele jude elor s nu mai numeasc înv tori la sate sub 20 de anif r recomandarea ale ilor satelor if r a fi bine preg ti i la citire liber i cu în eles, scriere corect , cele patru opera ii aritmetice cu numere întregi „ *i mai cu seam s tie pe de rost cartea de rug ciuni i manualul de catehism cu explica iile sale*“ întrucât la aceasta din urm se ar tau foarte slabj¹⁰⁹. Dac , la început, cuantumul cuno tin elor cerute era foarte redus, la nivelul clasei I-a, cu timpul, pe m sur ce viitorii colari urmau s treac i în clasele a II-a i a III-a, se va cere i înv torilor s posede cuno tin ele acelor clase. Înc din ianuarie 1857, Eforia ar ta c pe viitor se va cere candida ilor¹¹⁰ s tie istoria sfânt , geografie (Europa i ara Româneasc), cuno tin e istorice, aritmetic (numere complexe), unit ile de greut i i m sur tori din ar , cuno tin e de plug rie i geometrie practic (aplica ie la m surarea stânjenilor i a pogoanelor). Într-o circular a Eforiei în 22 mai 1858, se atr gea aten ia c pentru înv torii s te ti „*este o condi ie indispensabil*“ cunoa terea cânt rilor biserice ti¹¹¹. Din 1860, se cerea deja, ca o condi ie pentru a putea fi recomanda i candida i de înv tori, o examinare din programa clasei a III-a¹¹² i, numai dup aceast examinare, înv torii erau numi i definitiv¹¹³ i primeau carte de autoriza ie definitiv ¹¹⁴.

M rirea continu a nivelului cerut pentru titlul de înv tor va provoca reac ii. În v torii cer s fie examina i din cuno tin ele claselor I i a II-a¹¹⁵. Reac ia lua îns i forme indirecte, des întâlnite în zona studiat de noi, i anume neprezentarea la cursurile de preg tire pentru clasa a III-a¹¹⁶ sau la examene¹¹⁷. Realitatea f cea ca mul i înv tori s nu aib decât cuno tin ele

¹⁰⁸ Ibidem, f. 23.

¹⁰⁹ Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 3829/1857, f. 23, 23 v.

¹¹⁰ Ibidem, Dos. 278/1860, f. 148; Dos. 3122/1858, f. 517, 517 v.

¹¹¹ Ibidem, Dos. 3134/1858, f. 2; V. A. Urechia, op.cit., vol. III, p. 202.

¹¹² Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 327/1860, f. 4 v.

¹¹³ Ibidem, Dos. 390/1861, f. 133.

¹¹⁴ Ibidem, Dos. 445/1862, f. 187, instruc iuni c tre inspectorii s te ti, art. 11 – 12.

¹¹⁵ Ibidem, Dos. 327/1860, f. 10.

¹¹⁶ Ibidem, Dos. 390/1861, f. 133, 13 v. În mai 1861, din 164 de înv tori din Ilfov – câ i trebuiau s fie la cursurile de preg tire, s-au prezentat numai 25 (Ibidem, Dos. 328/1861, f. 280).

¹¹⁷ Ibidem, Dos. 328/1861, f. 569, 570. În octombrie 1861, din 38 înscri i din jude ul Ilfov, s-au prezentat 9 i au trecut 8. Cel c zut la examen, din Domne ti, urma s repete clasa (Ibidem, f. 569).

pentru clasele I și a II-a¹¹⁸. Această solicitare era de numire provizorie, până ce vor da examen pentru obiectele clasei a III-a¹¹⁹. Instrucțiunile din 1862 admiteau înscrierea excepții numai în caz de moarte a învățătorului titular. Înlocuitorii trebuiau să aibă cunoștințe de două clase și să urmeze în același timp, iarna, cursuri la pregătire cu copiii satului¹²⁰. Excepțiile s-au admis numai pe un timp scurt de circa 6 luni, până când cei în cauză susțineau examenul din materiile clasei a III-a¹²¹. Cei excepționali primeau autorizație provizorie și deci și salariu, cu titlu de *monitor*^{121bis}.

Învățătorii neautorizați nu erau salariați și făceau învoielile particulare cu școlarii, fiind expuși incertitudinii. În această situație se mai găseau, în 1864, circa 40 de școli din județul Ilfov¹²², dar în zona cercetată de noi putem spune că din 1864 avem de-a face cu învățători definitivi.

Pentru obținerea cunoștințelor cerute de program, care se complica an de an, candidații de învățători ce nu dăduseră examen din materiile clasei a III-a erau obligați să urmeze, pe timpul verii, cursuri în școlile centrale din județe¹²³.

Cei care primiseră carte de autorizație definitivă, nu mai veneau vara la pregătire aici, la 2-3 ani; în vacanța cea mare, la o zi stabilită, se prezentau în capitala județului spre a fi examinați dacă n-au uitat. Când uitau, li se da un termen de pregătire și erau din nou examinați¹²⁴. În cazul județului Ilfov, pregătirea se făcea la Sf. Sava¹²⁵ și dura câte 5 ore zilnic (3 ore dimineața și 2 ore după-amiaza), fie în clase comune, fie în școlile claselor I și a II-a¹²⁶.

Consiliul de miniștri hotărâ, în 26 martie 1860, ca pregătirea candidaților de învățători să se facă, în timpul verii, revizorii generali ai județului¹²⁷. Pentru această măsură, se va proiecta, în iunie 1860, un curs de pedagogie ce trebuiau să-l urmeze în lunile aprilie-iulie¹²⁸.

¹¹⁸ Ibidem, Dos. 327/1860, f. 214.

¹¹⁹ Ibidem, Dos. 425/1862, f. 536.

¹²⁰ Ibidem, Dos. 445/1862, f. 187.

¹²¹ Ibidem, Dos. 425/1862, f. 536.

^{121bis} Ibidem, Dos. 445/1862, f. 187; Dos. 328/1861, f. 334, 334v., 335, 335v.

¹²² Ibidem, Dos. 425/1862, f. 690.

¹²³ Ibidem, Dos. 278/1860, f. 148; Dos. 3122/1858, f. 517; Dos. 3134/1858, f. 2; V.A. Urechia, op.cit., vol. III, p. 202.

¹²⁴ Arh. St. Buc., MCIPI, .R., Dos. 445/1862, f. 187 v.

¹²⁵ Ibidem, Dos. 278/1860, f. 126.

¹²⁶ Ibidem, f. 187.

¹²⁷ Ibidem, Dos. 347/1860, f. 4.

¹²⁸ Ibidem, Dos. 369/1860, f. 4.

A a cum am mai arătat, învățăturile primite de candidații de învățători, în timpul pregătirii de la Sf. Sava, erau acelea prevăzute pentru trei clase primare. Se mai adăuga un mic curs de agricultură practică și agrimensură¹²⁹.

Rezultatele examenelor date de candidații de învățători arată, în general, o pregătire mediocră¹³⁰.

Fluctuația învățătorilor constituie, ca și în etapa 1838 – 1848, o problemă, dar acum stabilitatea este mai mare. Sunt destul de dese cazurile când schimbările se fac de la un an la altul¹³¹, dar și situații când întâlnim în același sat un învățător timp de 2 - 3 - 4 sau chiar 6 - 7 ani la rând.

Învățătorii aveau vacanță între 20 august – 1 noiembrie¹³².

4. Revizori, inspectori

Problema controlului procesului de învățământ, s-a pus chiar de la primele intenții de redeschidere a școlilor șterse. În propunerile pe care Eforia le-a făcut în decembrie 1855 pentru redeschiderea școlilor la sate, funcția de revizor urma să o îndeplinească profesorul școlii normale din capitala judeului, în timpul iernii când nu predă candidații de învățători¹³³.

Din instrucțiunile pentru revizori și învățători șterși, din 11 octombrie 1857¹³⁴, rezultă că, pentru controlul școlilor șterși, exista câte un revizor judeean care în intervalul 1 noiembrie - 31 aprilie vizita școlile, iar în timpul verii predă candidații de învățători. Un anunț de concurs, pentru ocuparea postului de revizor la școlile șterși din judeul Ilfov, arată că acestora li se cerea să cunoască materia clasei a III-a¹³⁵.

În martie 1860, Consiliul de miniștri al României, luând în discuție înființarea unei inspecții mai serioase, a hotărât orânduirea în fiecare jude

¹²⁹ Ibidem, Dos. 445/1862, f. 187.

¹³⁰ Ibidem, Dos. 3122/1859, f. 389; Dos. 425/1862, f. 505 v. și 510; Dos. 471/1862, f. 223, 223 v., 224, 224 v., 225.

¹³¹ Motivele permanentelor schimbări stau în starea materială a învățătorilor. Așa se face că mulți se fac preoți sau ocupă alte funcții. Situația este sintetizată pe scurt într-o adresă către Ministrul de Finanțe prin care se anexa lista învățătorilor comunali din Ilfov. Se arată că „un asemenea tablou nu poate fi niciodată exact, din cauza deselor schimbări ce se fac între acești funcționari, prin demisionarea sau destituirea după cererea autorităților respective precum și a înființării școlilor din nou pe la comunele ce sunt în lipsă”. În plasa Sabar, erau indicați 28 de învățători (Ibidem, Dos. 426/1864, f. 140, 141).

¹³² Ibidem, Dos. 278/1860, f. 147.

¹³³ V.A. Urechia, op.cit., vol. III, p. 101.

¹³⁴ Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 278/1860, f. 147; V.A. Urechia, op.cit., vol. III, p. 199 și 242.

¹³⁵ Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 2540/1859, f. 410.

a câte unui revizor, cu 600 lei pe lun și 200 lei diurn de transport, care avea și misiunea pregătirii, pe timpul verii, a candidaților de învățători¹³⁶. Dintre candidații de învățători urma să se aleagă, din fiecare plasă, câte unul pentru a îndeplini funcțiile de subrevizor cu un salariu de 100 lei pe lun¹³⁷.

Plata revizorilor și subrevizorilor revenea Ministerului.

În octombrie 1860, Adunarea Legislativă a aprobat propunerea Eforiei de a numi, în locul revizorilor de districte, inspectori care aveau datoria de a fi institutori ai învățătorilor comunali¹³⁸.

Interesante, pentru pregătirea și conținutul acestei pregătiri, sunt temele date la concurs pentru inspectorii școlilor comunale¹³⁹: Robia Babilonului, Tatăl Nostru; părțile cuvântului variabil, adjectivul și verbul - la *gramatică*; scderea fracțiilor la aritmetică; statele și capitalele Europei și Americii, capitalele districtelor României - la *geografie*; linii geometrice, dreptunghiuri - la *geometrie*; părțile principale ale plantelor și funcționarea lor la țîn ele naturii și Mihai Viteazul - la *istorie*. Erau sub supravegherea institutorilor superiori ai școlilor primare^{139bis}.

De la 1 octombrie 1862, posturile de subrevizori la școlile comunale s-au desființat¹⁴⁰ și aceasta va avea urmări negative asupra procesului de învățământ. Sarcina inspectării școlilor comunale va reveni după aceea, în întregime, inspectorilor județeni care primeau, ca și cheltuieli de deplasare, 150 lei pe lună¹⁴¹.

Programul inspectorilor de județe și al subinspectorilor de plase a fost stabilit prin instrucțiunile pe care le-a dat I. Maiorescu pentru coordonarea activităților lor¹⁴². Inspectorii urmau ca, de două ori pe an, să viziteze școlile comunale (prima dată în ianuarie - februarie, a doua în iulie). În prima revizie urmau

¹³⁶ Ibidem, Dos. 347/1860, f. 4; V. A. Urechia afirmă că acest proiect s-ar fi datorat lui A. G. Golescu și ar fi fost depus în 31 martie Consiliului de Miniștri (op.cit., vol. III, p. 243). Nepotrivirea de date este evidentă deoarece jurnalul data din 26 III. Totul este redat de V. A. Urechia la loc.cit., p. 244.

¹³⁷ Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 347/1860, f. 4 și 4 v. Vezi, într-un sens apropiat, și V. A. Urechia, op.cit., vol. III, p. 242.

¹³⁸ Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 327/1860, p. 2.

¹³⁹ Ibidem, f. 81.

^{139bis} Ibidem, Dos. 445/1862, f. 187.

¹⁴⁰ Ibidem, Dos. 441/1862, f. 4.

¹⁴¹ Ibidem, Dos. 445/1862, f. 378.

¹⁴² Ibidem, f. 187, 187 v., 188.

programul colilor iar în a doua, starea lor material . La revizii, ei vor fi înso i i de inspectorii de plas , i vor invita pe proprietari, arenda i, preo i, ale i ai satului, se vor purta cu blânde e i nu vor cere plat sau alte lucruri de între inere. Ca instructori ai colilor s te ti, ei vor prepara pe candida ii de înv tori la obiectele clasei a III-a. În timp ce ei lipseau pentru inspec ii, candida ii înv au împreun cu elevii claselor I - a III-a primare din ora . Subinspectorii urmau s fac 6 inspec ii singuri i 2 al turi de inspectorii. Ei urm reau ca colile s se deschid la timp, adic la 15 octombrie, mersul repara iilor, moralitatea înv torilor i notau, în condicu e speciale ale colilor, rezultatul reviziilor lor. Dacă revizorii sau inspectorii de jude e au o salarizare acceptabil i nu se plâng de ea, ci numai de neplata ei la timp¹⁴³, subinspectorii, în schimb, adreseaz plângeri repetate cerând m rirea salariului¹⁴⁴ sau î i depun demisia¹⁴⁵.

5. Gradul de frecventare a colilor

Principiul gratuit ii înv mântului încep tor la sate nu s-a pus nici acum sub semnul întreb rii, de i, dac avem în vedere contribu ia de doi, mai apoi de patru lei, a fiec rui s tean, problema poate fi privit i din alt unghi de vedere. În instruc iunile pentru revizori i înv tori s te ti, din 11 octombrie 1857¹⁴⁶, se arat c colile s te ti pot fi frecventate de copiii între 7 i 15 ani.

În colile de b ie i de la sate nefiind admise i fetele, aceasta presupunea, la început, excluderea lor de la înv tur . Problema începutului instruc iunii fetelor era legat , a adar, de admiterea colilor mixte la sate. Înc din aprilie 1860, Camera legislativ î i exprima dorin a ca colile comunale s poat servi deodat i instruc ia fetelor¹⁴⁶ⁱ. Aceasta f cea s se consemneze, în instruc iunile referitoare la colile comunale i înv torii lor din 1862¹⁴⁶ⁱⁱ, c în colile comunale sunt admi i b ie i i fete, b ie ii între 7 - 12 ani, cu prelungire pân la 14 ani, fetele între 6 i 11 ani cu prelungire pân la 12 ani.

¹⁴³ Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 445/1862, f. 378. Cel de llfov nu primise în 1863 leafa pe 4 luni (Ibidem,), iar în 1862 pl tise din banii s i o serie de materiale pentru între inerea candida ilor (Dos. 425/1862, f. 27).

¹⁴⁴ În iulie 1861, subinspectorii din llfov se plâng Eforiei c leafa de 100 lei pe lun nu le ajunge nici pentru cheltuieli „necum a ne mai sus ine i familiile în societate“ (Dos. 328/1861, f. 432 i 432 v.). Ei revin asupra plângerii în septembrie 1861 (Ibidem, f. 497) i în august 1862 (Dos. 745/1862, f. 27, 27 v.).

¹⁴⁵ Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos.328/1861, f. 432 i 432 v., 331.

¹⁴⁶ Ibidem, Dos. 278/1860, f. 147 v.; V. A. Urechia, op.cit., vol. III, p. 199.

¹⁴⁶ⁱ Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 369/1860, f. 21.

¹⁴⁶ⁱⁱ Ibidem, Dos. 445/1862, f. 189 v.

O Hot rârre Guvernamental în sensul primirii fetelor în colile comunale de b ie i s-a luat de-abia în luna noiembrie 1863^{146III}.

La început, frecven a a fost foarte slab . În mai 1858¹⁴⁷, revizorul colilor comunale din Ilfov ar ta Eforiei c în iarna lui 1857/1858, din cauza proastei st ri materiale, cele mai multe sate au avut colile „în nelucrare“. Cum venea prim vara, frecven a devenea o problem , copiii fiind lua i de p rin i la munca câmpului¹⁴⁸.

În „nelucrare“ se mai g seau, i în octombrie 1858, colile din D r ti i M gurele¹⁴⁹. Cu timpul, frecven a se va îmbun t i. În v torii satelor Bolintinu din Deal au cerut, special, mutarea la Domne ti unde erau elevi „în num r destul de mare“¹⁵⁰.

Analizând cataloagele colilor satelor C l una, Slobozia, M gurele, Vârteju-Nefliu, D r ti, Domne ti, Clinceni, Bragadiru, Cornetu din Vale pe lunile ianuarie-aprilie 1859, extragem unele date interesante privitoare la frecven a elevilor¹⁵¹. Mai întâi, în cele mai multe sate sunt înscri i în jur de 20 elevi, dar sunt i sate cu 11 – 12 (Cornetu din Vale, Slobozia – C l una) sau 71 elevi înscri i (D r ti). Într-un singur caz (Bragadiru), înregistr m printre colari o fat , în rest avem numai b ie i.

Frecven a cea mai bun o înregistr m în lunile ianuarie – februarie, apoi scade vertiginos, ajungând în aprilie la 50%, sub 50% sau chiar 0% (M gurele, Bragadiru). Constat m, apoi, numeroase absen e care echivaleaz deseori cu peste jum tate din timpul afectat colii. Iat , de exemplu, satul D r ti. În ianuarie s-au înscri s 71 elevi. Au avut prezen de 100% 54 de elevi, iar restul absen e de la 50% pân la 100%. În februarie erau înscri i 69 de elevi, dar numai 25 au avut prezen de 100%. În aprilie, din 70 elevi înscri i, 24 nu veniser de loc, al ii aveau numeroase absen e i numai 35 urmaser regulat cursurile. Cazul satului D r ti este dintre cele mai bune. Frecven a nu se va îmbun t i pe parcurs. O statistic ¹⁵² din lunile decembrie 1860, ianuarie – februarie 1861, indic un num r de 10 - 20 elevi la colile cercetate de noi, excep ie f când satul D r ti cu 40 – 45 de elevi. În plasa Sabar, erau în jur de 630 elevi, printre care în lunile ianuarie –

¹⁴⁶ III Ibidem, Dos. 441/1862, f. 111.

¹⁴⁷ Ibidem, Dos. 3122/1858, f. 142.

¹⁴⁸ Ibidem, Dos. 3134/1858, f. 14; Dos. 2540/1859, f. 122.

¹⁴⁹ Ibidem, Dos. 2540/1959, f. 1, 3, 4.

¹⁵⁰ Ibidem, f. 555.

¹⁵¹ Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 2750/1859, dosar nepaginat.

¹⁵² Ibidem, Dos. 328/1861, f. 52, 69 v., 86, 181 v, 192.

februarie 1861, înregistrăm și 2 fete. În martie 1862, la Căcihea – Drăvari, Slobozia - Cluj, nu era niciun elev, colile fiind închise¹⁵³, iar la Jilava, frecventau numai 24 elevi, deși în comun erau 190 de copii de vârstă școlară¹⁵⁴. În octombrie 1862, satul Cornetu din Vale avea 15 elevi¹⁵⁵ iar satul Drăvari 38, deși se înscriaseră 53 în catalog¹⁵⁶. O statistică a județului Ilfov în anul școlar 1862-1863, indică un număr de 148 coli cu 3204 elevi împărțiți în trei divizii (divizia I: 2078 elevi, divizia II: 881 și divizia III: 245 elevi)¹⁵⁷.

Statisticile¹⁵⁸ din anii școlari 1862-1863 și 1863-1864 arată, în general, aceeași slabă frecvență dar și o stabilizare a numărului de elevi în mod obișnuit în jur de 25 - 30 de fiecare coală, numai în cazuri rare, 50 elevi. Absențele continuă, cu toate acestea, să fie numeroase. Constatăm, de asemenea, o înmulțire a numărului de fete în coli. La 8 dintre colile studiate de noi, erau deja 18 fete în anul școlar 1863-1864. De altfel, în comunele din județul Ilfov printre cei 4323 elevi ai anului școlar 1863-1864 figurau și 200 de fete¹⁵⁹.

Fiind un număr redus de școlari, nu s-a pus, firește, problema, care la ora aceea era acută, de a limita numărul elevilor unei clase la 100 în cazul clasei I și 60 pentru clasa a II-a¹⁶⁰.

Necesitatea unei mai largi instrucții în lumea satelor, dorită de elementele înaintate din timpul regimului lui Alex. I. Cuza, va deschide, în decembrie 1863¹⁶¹, problema alfabetizării militarilor în termen. Deși nu va avea succes deosebit, încercarea va fi reluată în chip constant. În decembrie 1863, se hotărâse ca grănicerii să doborândească neînșurtații, aflați la casele lor, să urmeze cursurile elementare timp de câte două ore pe zi cu învoirea satelor cât vreme stau pe acasă¹⁶².

Slaba frecvență în colile comunale s-a datorat firește situației materiale grele în care se aflau școlarii și stăruințele de înapoiere în care fuseseră inițiate de

¹⁵³ Ibidem, Dos. 422/1862, f. 89.

¹⁵⁴ Ibidem, f. 89 v.

¹⁵⁵ Ibidem, Dos. 445/1862, f. 747, 739.

¹⁵⁶ Ibidem, f. 739 și 739 v.

¹⁵⁷ Ibidem, Dos. 455/1864, f. 185.

¹⁵⁸ Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 449/1862, f. 4, 4 v., 6, 6 v., 7, 7 v., 9, 9 v., 10, 11, 3, 3 v.; Dos. 455/1864, f. 177, 177 v., 179 v., 178.

¹⁵⁹ Ibidem, Dos. 455/1864, f. 185.

¹⁶⁰ Ibidem, Dos. 3839/1857, f. 431.

¹⁶¹ Ibidem, Dos. 425/1862, f. 560.

¹⁶² Ibidem.

veacuri. Copiii erau folosi i la diferite munci agricole de c tre p rin ii lor, în special toamna i, mai ales, prim vara.

Inspectorul jude ului Ilfov, adresându-se în 1863 Ministerului, punea această stare de fapt pe seama nep trunderii locuitorilor „*de adev ratul folos a instruc iunii*“, care considerau trimiterea copiilor la coal ca o sarcin ¹⁶³.

Ideea obligativit ii frecvent rii colilor de c tre copiii satelor s-a pus, cu tot mai mult acuitate, în această perioad i ea a sfâr it prin a fi consemnat în legea instruc iunii publice din 1864. Adresându-se, în 1859, administratorului jude ului Ilfov, Eforia îi cerea s ia m suri energice spre a îndemna „*pe locuitori spre a- i trimite copiii la coal*“¹⁶⁴. Un proiect de lege organic pentru instruc iunea public din 1860¹⁶⁵ specifica clar la articolul 13: „*Înv tura din coalele primare elementare i din cele comunale este obligatorie*“, iar la articolul 14: „*Fiecare p rinte va fi dator a da fiilor s i cuno tin ele celor dou clase primare sau a colii comunale*“¹⁶⁶. Pentru p rin ii care nu- i trimiteau copiii la coal se propunea, drept pedeaps , mai întâi o admonestare, apoi o prevestire cu amend de 50 sau 100 lei, urmat de o înc prevestire cu amend de 200 - 500 lei i în ultim instan închisoare de la 15 zile pân la 2 luni cu pierderea drepturilor electorale¹⁶⁷. Obligativitatea b iei ilor i fetelor de a urma colile s te ti era consemnat i în instruc iunile referitoare la colile comunale, din 1862¹⁶⁸. Problema obligativit ii nu va fi teoretic rezolvat decât în 1864, iar practic niciodat , a a încât revenirile asupra acestei chestiuni vor fi permanente în cadrul ierarhiei didactice. Inspectoratul jude ului Ilfov, constatând în 1863 nevenirea regulat a elevilor la coal i prea micul progres „*în raport cu sacrificiul ce înaltul guvern a f cut i face*“, propunea ca pedepse câte trei lei pentru fiecare zi de absen i cerea s se pun în vedere locuitorilor c nu vor primi maritajul pân ce nu vor ti a scri, citi i socoti¹⁶⁹. A adar, legiuirea de la 1864 va legifera ceva ce, de fapt, teoretic, stabilesc mai de mult i va mo teni, practic, o total neconcordan între dispozi ii sau legiuii i realitatea existent .

Timpul cât urmau s func ioneze colile s te ti se preciza prin instruc iunile din 1862 privitoare la colile comunale i înv torii lor¹⁷⁰. colile urmau s

¹⁶³ Ibidem, Dos. 445/1862, f. 412.

¹⁶⁴ Ibidem, Dos. 2540/1859, f. 563.

¹⁶⁵ Ibidem, Dos. 369/1860, f. 74.

¹⁶⁶ Ibidem.

¹⁶⁷ Ibidem, f. 74, 75 v.

¹⁶⁸ Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 445/1862, f. 189 v.

¹⁶⁹ Ibidem, f. 423.

¹⁷⁰ Ibidem, f. 189.

se deschid la 15 octombrie și funcționau între orele 8 - 11, 14 - 16 până la sfârșitul lui martie, apoi de la orele 6 la 8 în luna aprilie și între 5 - 7 în iunie. În timpul verii puteau învăța pe copii numai acei învățători care posedau cunoștințele clasei a III-a, ceilalți urmând a merge la pregătire¹⁷¹. Aveau vacanță, în afară de duminici, 19 zile de sărbători religioase, 4 zile de Crăciun și 4 de Rusalii, 2 săptămâni la Paște și de la 1 iulie la 15 octombrie¹⁷².

6. Obiectele de studiu, evoluția pe ani

Obiectele de studiu au fost fixate în 1862 și erau cele programate pentru trei clase primare distribuite în patru despartiri¹⁷³. Băieții erau obligați să parcurgă materia celor patru despartiri, fetele numai pe aceea a primelor trei¹⁷⁴. Despartirea I cuprindea: cunoștințele literelor, silabisirea, citirea, formarea literelor, scrierea numerelor și calcularea din memorie asupra celor patru operațiuni, recitarea rugăciunilor pe de rost. Despartirea II: lectură și scriere caligrafică după model și dictando, elemente de catehism partea I și II¹⁷⁵, cele patru operațiuni aritmetice cu numere întregi, distingerea părților cuvintelor, declinări, conjugări, diviziunea părții mântului în continente, oceane numai pe hartă, frază¹⁷⁶. Despartirea III: lectură cu înțelegere pe cârți bisericești, catehism partea III, cele patru operațiuni aritmetice cu numere complexe, exerciții practice de etimologie, noțiuni de geografie în mod practic arătate pe hartă (geografia Principatelor Române, râuri, lacuri, orașe, munți, vecini)¹⁷⁷. Despartirea IV: în programul întocmit de Consiliul Superior se menționează memorarea de parabole din Evanghelie cu explicarea lor morală și datorită creștinului; citire cu înțelegere din cartea cuprinzând cunoștințele referitoare la economia câmpului și casnic; memoriile din biografiile domnilor renumiți; părțile cuvântului și formele gramaticale în mod practic; aplicarea celor mai ușoare reguli ortografice la scriere; împărțirea politică a Europei pe hartă¹⁷⁸; măsuri, greutate; măsurarea pogoanelor și lăcilor, cotitul vaselor; scurtă descriere a animalelor, plantelor, mineralelor folositoare și necesare

¹⁷¹ Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 327/1860, f. 214.

¹⁷² Ibidem.

¹⁷³ Ibidem – instrucțiunile privitoare la școlile comunale; V.A. Urechia, op.cit., vol. III, p. 252 – programul întocmit la Consiliul Superior.

¹⁷⁴ Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 445/1862, f. 189 v.

¹⁷⁵ Ibidem, f. 189; la V.A. Urechia, op.cit., vol. III, p. 252 este trecut la această Despartire numai partea I, iar părțile II – III la Despartirea III.

¹⁷⁶ V.A. Urechia, op. cit., vol. III, p. 252 introducerea la această Despartire și alegerea de animale, plante și minerale.

¹⁷⁷ V.A. Urechia, loc. cit., indică și istoria sacră și caligrafia. În schimb, nu face mențiunea noțiunilor etimologice.

¹⁷⁸ V.A. Urechia, op.cit.

în economia casnic ; caligrafia după model și dictando. În instrucțiunile privitoare la școlile comunale¹⁷⁹, mai sunt indicate: contractele, adevăratele, fracțiile ordinare, regula de trei simple. Caracterul religios se mai menține și este în ritmul de instrucțiuni care se dau învățătorilor, ca și de pregătirea lor. Semnificativ este, firește, faptul că aceste instrucțiuni elaborate în 1857 se mai mențineau în dosarele anului 1867, când erau încă în vigoare¹⁸⁰. Se arată că datoria principală a unui învățător la sate este fortificarea sentimentului religios în colar. Învătorul va exercita pe colari și imită modelele din Scriptură. În coală vor fi puse icoane, dimineața și seara se vor spune rugăciuni, se va citi în toate zilele câte o parte a Evangheliei duminică și elevii vor merge în toate duminicile și sărbătorile la biserică¹⁸¹. Conștientul laic, legat de necesitățile practice, va căuta însă o amploare mult mai mare decât în trecut.

O interesantă problemă este legată de evoluția practică a parcurgerii de către elevii a celor patru Despreșurături. Catalogele din ianuarie - aprilie 1859 nu fac mențiunea precisă a elevilor pe Despreșurături, dar credem că totul se reducea la Despreșurătoria I. În schimb, în anii școlari 1862-1863 și 1863-1864, înregistrăm elevii în primele două sau trei Despreșurături¹⁸², numărul cel mai mare fiind la Despreșurătoria I, ca apoi să scadă brusc. Iată, spre exemplu, comuna Drăști care avea cel mai mare număr de elevii în anul școlar 1862-1863. Din 50 de elevii, la Despreșurătoria I erau 27, la a II-a, 15, iar la a III-a, 8. Erau suficiente cazurile când toți elevii se găseau la Despreșurătoria I (Slobozia – Călugăra, Clinceni). În anul școlar 1863-1864, înregistrăm la Despreșurătoria II și fete. În județul Ilfov, în anul școlar 1862-1863, din 3204 de elevii, la Divizia I erau 2078, la a II-a – 881, la a III-a – 245, iar în anul următor din 4323 de elevii urmau Divizia I 3413 elevii, pe a II-a – 705 elevii, iar pe a III-a – 205 elevii¹⁸³. Despre Divizia a IV-a nu avem date.

7. Metode de predare, manuale, pedepse școlare

Cât privește metoda de predare, am văzut că în etapa 1838-1848 se folosea cea lancasteriană. Același metodă era recomandat învățătorilor de la sate și prin instrucțiunile adresate în octombrie 1857^{183bis}. Instrucțiunile privitoare la școlile comunale din 1862 specificau însă că la Despreșurătoria I să se

¹⁷⁹ Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 445/1862, f. 189 v.

¹⁸⁰ Ibidem, Dos. 288/1867, f. 36 v., 45.

¹⁸¹ Ibidem; vezi și Dos. 278/1860, f. 147, 147 v., 149.

¹⁸² Ibidem; vezi și Dos. 449/1862, f. 4, 4 v., 6, 6 v., 7, 7 v., 9, 9 v., 10, 11, 3, 3 v; Dos. 455/1864, f. 177, 177 v., 178, 179 v., 737, 739.

¹⁸³ Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 455/1864, f. 185.

^{183bis} Ibidem, Dos. 278/1860, f. 149.

foloseasc metoda lancasterian sau mutual , în b nci i semicercuri, iar la celelalte, metoda simultan cu ajutorul monitorilor¹⁸⁴. Existen a unor localuri necorespunz toare pentru metoda lancasterian a f cut ca în martie 1859 s se recomande metoda mutual , simultan i mixt ¹⁸⁵. La clasele I se recomanda mai mult metoda mutual , iar la clasele II – IV, metoda mixt ¹⁸⁶.

În 1859, se atr gea aten ia asupra tristului obicei ce se practica, ca elevii s recite mecanic f r a în elege cele spuse, în a a fel încât, dup expresia circularei, „*la finitul anului aflam buni papagali în loc de buni i judicio i elevi*”¹⁸⁷. Ca atare, se cerea s se renun e la asemenea metode i s se obi nuiasc elevul a judeca mai mult i a recita mai pu in. Între colari i profesori se cerea s se introduc un fel de amici ie, lec iile s se înve e prin convorbiri familiale, prin exemple luate din via a practic . Se recomanda, apoi, s nu se mai fac o examinare izolat a unui colar, ci s fie sco i la catedr 10 – 15 elevi c rora s li se pun probleme de rezolvat¹⁸⁸.

Se preconiza o leg tur cu familia, urmând ca la sfâr itul fiec rei luni s se trimit p rin ilor câte un bilet cu notele colarului.

Apoi, se desfiin a banca cu nisip la clasa I, elevii urmând a scrie pe t bli e i hârtie¹⁸⁹.

Drept pedepse pentru elevi, re inem excluderea într-un mod categoric a celor corporale sau acelor care v t mau sim ul demnit ii¹⁹⁰. Se recomandau: notarea, mustrea în fa a clasei, ederea în picioare 1 - 2 ore, arestul în clas 1 - 3 ore¹⁹¹.

Despre manuale nu dispunem de date prea numeroase. Folosirea tabelor lancasteriene era înc în uz¹⁹². În edin a din 10 decembrie 1858, Comisia coalelor a examinat¹⁹³ problema c r ilor pentru clasele I - III i a decis reimprimarea abecedarului cu litere latine, imprimarea unei c r i pentru lectur , tip rirea unui manual de rug ciuni i table pentru aritmetic . Acestea

¹⁸⁴ Ibidem, Dos. 445/1862, f. 189 v.

¹⁸⁵ Ibidem, Dos. 3839/1857, f. 431.

¹⁸⁶ Ibidem, f. 431, 431 v.

¹⁸⁷ Arh. St. Buc., MCIP, .R., Dos. 3839/1857, f. 472.

¹⁸⁸ Ibidem, f. 472 v.

¹⁸⁹ Ibidem, f. 473.

¹⁹⁰ Ibidem.

¹⁹¹ Ibidem, Dos. 278/1860, f. 149 v.; Dos. 445/1862, f. 190; Dos. 288/1867, f. 45 v.

¹⁹² Ibidem, Dos. 316/1860 referitor la lipsa tabelor lancasteriene, necesare notelor, pe mucava.

¹⁹³ Ibidem, Dos. 3839/1857, f. 340, 340 v., 349.

erau pentru clasa I. Pentru clasa a II-a, urma să se tipărească o carte de lectură care să cuprindă fabule scurte și morală lor, istorioare morale, reguli de igienă, poezii, o aritmetică, catehismul. Asemenea cărți s-au folosit, se pare, cu precizie numai la ora aceea.

8. Calitatea învățământului

Rezultatele obținute în realizarea programei în perioada 1857 - 1864 sunt deduse din întregul ansamblu de condiții sociale, materiale și de pregătire a învățătorilor. Ele reies însă și din materialele de arhivă. Pe măsura pregătirii lor, cei mai mulți învățători îndeplineau datoria. În alte cazuri însă (Cornetu din Vale, Domnești, Clinceni) constatăm reclamații¹⁹⁴ ale satelor împotriva învățătorilor care nu-și fac datoria. O revizie făcută în martie 1862 la colile din plasa Sabar¹⁹⁵ consemna faptul că, la Slobozia – Clujna, învățătorul „nu stăruie te cu copiii să-i învețe” lipsind de la școală. La Jilava, din 24 elevi numai unul știa să citească, să scrie și să facă operații aritmetice. Ceilalți, deși urmau 2 - 4 ani, nu silabiseau încă. În octombrie 1862, la Cornetu din Vale¹⁹⁶ din 15 elevi unul era la silabisirea formelor și cunoștea să formeze literele și cifrele, deși a „urmat în anul trecut, iar ceilalți erau tot la silabe”. De altfel, învățătorul nu avea „nici calitățile cerute” și nici n-a prea fost pe la școală¹⁹⁷. Catalogele anului școlar 1862-1863 indică, în cazul satului Dârști, 8 elevi notați cu *eminent*, iar restul cu 1, 2, 3. La Slobozia – Clujna, Clinceni, Măgurele, Vârteju, notele sunt slabe¹⁹⁸. Rezultatele inspecției din lunile ianuarie – februarie 1864 ne dau o serie de date semnificative. La Măgurele, Slobozia – Clujna, se consemnează că colile sunt „pe drumul progresului”, iar la celelalte coli există „puțin progres” (la Vârteju, Clinceni, Domnești, Cornetu din Vale, Dârști)¹⁹⁹.

Încheiere

La încheierea prezentării, putem conchide că învățământul public în satele de la sud-vest de București nu diferă, în linii mari, de procesul analog care se desfășura în toate satele din Principatele Unite. Apropierea față de Capitală a acestei zone, ca urmare a unui control mai eficient, a făcut ca organizarea

¹⁹⁴ Ibidem, Dos. 2540/1859, f. 145, 158, 166, 411, 35; Dos. 425/1862, f. 107, 108, 132, 134 v., 141.

¹⁹⁵ Ibidem, Dos. 422/1862, f. 89 și 89 v.

¹⁹⁶ Ibidem, Dos. 445/1862, f. 747.

¹⁹⁷ Ibidem, f. 739.

¹⁹⁸ Arh. St. Buc., MCIP, R., Dos. 449/1862, f. 4, 4 v., 6, 6 v., 7, 7 v., 9, 9 v., 10, 11. Notarea era de la 1 la patru, cea mai slabă fiind 4.

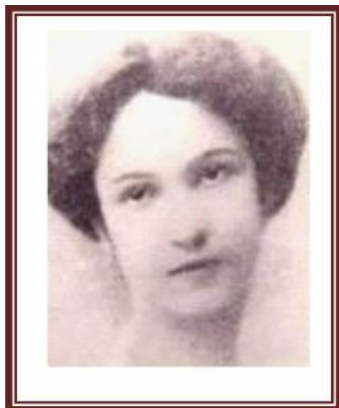
¹⁹⁹ Ibidem, Dos. 455/1864, f. 177, 177 v., 178, 179 v.

Învățământul public s-a dovedit mai „bun” decât în alte părți ale județului Ilfov și probabil în celelalte localități rurale din ar.

Formele de proprietate existente în lumea satelor, situația materială a colților, nivelul pregătirii învățătorilor, frecvența au fost ca învățământul să tescă semnificativ în multe elemente pe care le-am întâlnit în etapa 1838 – 1848. Totuși, s-au obținut, față de perioada anterioară, o serie de succese care trebuie să fie reliefate: o mai bună pregătire a învățătorilor (ce posedă cunoștințele a trei clase primare) și separarea lor de alte funcții publice, o mai mare stabilitate a cadrelor didactice, învățământul și pentru fete, un mai accentuat conținut laic cu tendința evidentă de a-l lega de necesitățile practice și o mai mare amploare a instruirii la sate.

ANA CONTA-KERNBACH O SUT CINCIZECI DE ANI DE LA NA TERE

Prof. dr. **Eugen Noveanu***



Ana Conta s-a n scut la Tg. Neam (5 nov. 1863) ca penultim din cei zece copii ai M rioarei (Scutariu) i ai preotului (institutorului între 1851-1852) Grigore Conta (#1 Apud: Stela Iancu. Ana Conta-Kernbach. Buc.: E.D.P., 1974, cea mai documentat i mai „cizelat“ monografie dedicat subiectului), descendent din familia de preo i din Bode tii-Precistei (Roman). Numit econom la M n stirea B rboi din Ia i chiar în acela i an, Grigore Conta î i aduce familia la Ia i, unde nu peste mult vreme (în 1864) Ana r mâne orfan de mam , întreaga ei copil rie desf urându-se sub influen a fratelui s u – cel care va deveni renumitul filosof Vasile Conta.

În 1883 absolv Institutul Humpel din Ia i (#2. Parcurgând cele 7 clase în numai 5 ani), apoi urmeaz cursurile Facult ii de Litere i Filosofie ale Universit ii ie ene (1883-1888), concomitent func ionând ca profesoar de istorie, psihologie i logic la Externatul secundar de fete din Ia i (fost Humpel).

C s toria - în 1891- cu Gheorghe Kernbach (cunoscut ca poet sub pseudonimul Gheorghe din Moldova) o stimuleaz s scrie i s publice atât versuri, cât i proz . În 1893 AC-K pleac în Fran a (pe cont propriu) pentru a studia i a lua contact cu noile curente pedagogice. (#4. Paris, Facultatea de Litere i Filosofie, precum i Collège de France). Stela Iancu (Op. cit. p. 22) consider c „anul 1893 a coincis cu începuturile activit ii tiin ifice“ ale AC-K, subliniind ca argument elaborarea - la cererea Ministerului Instruc iunii - a dou rapoarte privind colile profesionale de fete din str in tate (#5. *colile profesionale de fete din Fran a, 1893; Dezideratele*

* enoveanu@gmail.com

Congresului din Petersburg privitoare la organizarea învățământului profesional de fete, 1894).

Licențiat în filosofie (1895, cu „Magna cum laude”) se transferă la școala normală de învățătoare „M. Sturza” din Iași (preluând catedra de pedagogie și directoratul școlii de aplicații), unde, atât prin cultura sa vastă, prin meșteșugul pedagogic, dar și prin angajarea în eforturile de orientare modernă a învățământului românesc, a devenit un model al pedagogului înaintemergător. Prin decorația „Rșplata muncii, clasa I, pentru învățământul primar”, statul român îi recunoaște importanța contribuției la dezvoltarea practicii educaționale la acest nivel al școlii românești.

Numit inspector general al tuturor școlilor de fete (1913), apoi numai al celor secundare, desfășoară până la finele carierei - o activitate continuă de orientare a practicii educaționale, atât prin elaborarea de lucrări, cât și prin contactul direct cu oamenii școlii, fiind decorat cu „Rșplata muncii clasa I, pentru învățământul secundar”. O boală de inimă, neiertătoare, îi întrerupe firul vieții la 13 decembrie 1921; în cimitirul „Eternitatea” din Iași se odihnește alături de filosoful Vasile Conta (fratele său) și de Mariana Conta-Kernbach (fiica sa).

I. Activitatea politică și socială

Pe lângă lucrările de pedagogie, AC-K ne-a lăsat, ca moștenire a coloraturii gândirii sale, documente din extinsă arie a multiplelor sale preocupări - literatură (versuri și proză, traduceri, studii critice), muzică, studii istorice și sociale, impresii, cugetări. Ele reflectă atât aria multicoloră a unui mare talent, cât și o rară putere de muncă.

Aflat din copilărie sub influența fratelui său, AC-K încă din tinerețe manifestă interes pentru problemele vieții sociale românești, are acces la lucrările unor economiști străini, precum și la mai multe reviste românești, printre care „Contemporanul”, „Dacia viitoare”, „Revista socială” ș.a. În avântul frământărilor de după primul război mondial, AC-K se simte atras de problemele dezvoltării culturii și economiei din Moldova.

Articolele publicate în acea perioadă - „Munca și plata ei. Reglementarea petrecerilor” (1919, 1920), „Pentru ridicarea laului” (1920), „Cu toții la muncă” (1921), scot în evidență lipsa de avânt, de interes în muncă, salariile calculate arbitrar; în această problemă ea propune patru tipuri de salarizare după patru categorii de activitate.

Totodată, AC-K se manifestă ca partizan activ a feminismului, pe care îl definește drept „o coală de cultură socială pentru dobândirea sentimentului de respect și demnitate personală, al celui de respect față de obligațiile contractate de bunăvoie de la murire de a nu ne împotrivi... idealurilor care vrînd nevrînd se îndreaptă omenirea” (Cronica feministă, 1921). Pentru acordarea drepturilor civice și politice ale femeilor AC-K propune încetarea individuală, după modelul antichității (Drepturile cetățenești ale femeilor, 1918).

II. Opera pedagogică

Dovedind o prudență adâncă în gândirea marilor pedagogi europeni – J.A. Comenius, J. Locke, J.J. Rousseau, J.H. Pestalozzi, Fr. Frobel – și la curent cu cuceririle științifice, îndeosebi în filosofie, psihologie și pedagogie, precum și cu cercetarea experimentală, AC-K își construiește o viziune proprie a unei pedagogii bazate pe psihologia asociaționistă și psihologia experimentală (#Detalii: Iancu Stelea, op. cit. p.61 et passim.). Preluând teorii moderne și idei europene noi, AC-K le ajustează viziunii proprii și particularităților în vîntul românesc, promovând o pedagogie pe care o considera „știință practică”.

Diferențind „științele pedagogice”, AC-K, în „Elemente de Pedagogie” (Iași, 1907, p.6), subliniază în introducerea „Obiectul Pedagogiei”: „Educația în trecut ca și în momentul de față, ca teorie și ca practică, formează obiectul științelor pedagogice. În Istoria Pedagogiei studiem felul cum s-a făcut educația în diferitele vremuri, dar mai ales diferitele sisteme pedagogice, propuse în primul loc de legiuitori și de filozofi. În Pedagogia propriu-zisă studiem teoria educației de dată astăzi, adică a celei care ni se pare **mai bună pentru vremurile de față, mai potrivită cu idealul** care ținde omenirea din zilele noastre, **mai aproape de treapta de mîne** a evoluției omenești. În Didactică și Metodică studiem amănunțirea în practică a principiilor generale fixate de către Pedagogie”.

Prin lucrările publicate, abordând problemele fundamentale ale pedagogiei și educației urmând un traseu marcat de specificul societății noastre, AC-K se înscrie (alături de I. G. Vănescu, I. Popescu ș.a.) în grupul pionierilor pedagogiei sistematice românești, menționat de S.S. Bârsănescu (Istoria pedagogiei românești. Buc., 1941, p. 85), fiind integrat în direcția pedagogiei intelectualiste, alături de V. Gr. Borgovanu, P. Pipo, Ion Popescu, St. Velovanu, Gr. Patriciu... (Ibidem, p. 89). În pagina ce-i este dedicată, și se creionează astfel portretul: „un model de voință, de tărie de caracter și de înalte podoabe sufletești” (Ibidem, p. 94).

III. Arte

Copila Anei Conta s-a scurs sub influența benefică a fratelui său, care a sprijinit aptitudinea ei pentru muzică și poezie; a devenit o bună pianistă și a realizat compoziții reușite („Horă”, la Iași, f.d.; „Patru melodii” la Iași, f.d.), precum și versuri și proză.

Din volumul „Clipe” (Iași, 1904), spicuim „Gândirei”...

„Gândire, faclă vremei, eternă cîntătoare,
Ce legi un veac de veacuri, tu formă creatoare,
Tu plîmdești ai lumea !...

Substanța în veci informe

Le-ai rămurit cu număr, le-ai îngrădit cu forme,
În grămădind imagini, din ele zei ai scos
Și-i înfrâneze mersul.

Azi frânele i-ai ros !..

Din lanțuri de robie scapă, nou Prometeu,
Întregei vremi ce vine, răzămăi un singur zeu !
În tu, care creat-ai puteri ce ne năspăimânt,
Eternitatea oarbă în negrul infinit,
Făptuitor de-apururi al vremilor de-apururi,
Într'un mormânt i-un leagăn ești totuși rămurit !"
... de parcă a fost scris astăzi.



AC-K publică și proză : volume – Fulgi (1905), Boabe de mărgean (1922), cântă în periodice - „Via românească”, „Arhiva”, „Convorbiri literare”, de la ultimul primind (în aprilie, 1891) celebra scrisoare a lui Titu Maiorescu (Richard Constantinescu. *Titu Maiorescu despre poezie. O scrisoare către Ana Conta* (Panaite Zosin). „Însemnări eterne”, 1938, vol. VII, nr. 8.)

(Selectiv) Ana Conta-Kernbach. *colile profesionale de fete din Franța*. Iași, 1893. * *Les programmes actuels et la nouvelle méthode d'enseignement, au point de vue de l'hygiène intellectuelle*, Extrait, Nürnberg, 1904. * *Muzica considerată cu osebire din punct de vedere pedagogic*. În „Revista generală a învățământului”, 1906, nr. 2/1, p. 154-158, nr. 3/1, p.223-226. * *Elemente de pedagogie*. Iași, 1907. * *Recompensele. Valoarea lor în mersul cultural românesc*. În „Revista generală a învățământului”, 1906-1907. * *colare*. Ediția I, Iași, 1904; Ediția a II-a, Iași, 1910. * *Elemente de metodică*. Iași, 1905. (În 1910, Iași, Ediția a IV-a, cu o anexă). * *L'éducation manuelle*. Bruxelles, 1913. * *Biografia lui Vasile Conta. Adugiri îndreptări*. Iași, 1916. * *Logică*

*i psihologie. Schi a unui manual de coal . Anex la Elemente de cultur general . No iuni de Pedagogie, Didactic i Metodic . Buc., ed a V-a, 1921. * Elemente de cultur general . No iuni de Pedagogie, Didactic i Metodic .Ed. a V-a, Buc., 1921. *. Clipe. Ed. I, Ia i, 1897. * Cu to ii la munc . În: Revista General a Învmântului, 1921, nr. 4, p. 298-299. * Cronica feminist . În „Via a Româneasc ”, 1921, nr. 6, p. 426. * Drepturile cet ene ti ale femeilor. Memoriu adresat Consiliului de Mini tri, precum i efilor de partid din ar . În: „Rena terea Român ”, 1918, 10 dec., p. 247-248. * Cronica feminist . În „Via a româneasc ”, 1921, nr. 6, p.426.*

REFERIN E BIBLIOGRAFICE (Selectiv)

- Antonescu, G. G. Elemente de metodic de Ana Conta-Kernbach. În: *Rena terea Român* , nr. 1, p.77, 1920.
- Bârs nescu, t. *Istoria pedagogiei române ti*. Bucure ti, 1941.
- Bu ureanu, C. V. *Curente pedagogice. Câteva pagini din istoria pedagogiei*. Ia i: Ed. 2.a., 1920.
- Costin, L. „Ana Conta-Kernbach“. În: *Anuarul colii normale de înv toare „M. Sturza“ din Ia i 1834-1935*. Ia i, 1935.
- Ghib nescu, Ilie. Ana Conta-Kernbach. În: „*Arhiva*“, nr. 2, pp. 82-84, 1905.
- Iancu, S. *Ana Conta-Kernbach*. Bucure ti: Editura Didactic i Pedagogic , 1974.
- Predescu, A.& M. Ioni . Ana Conta-Kernbach. În: „*Revista de pedagogie*“, nr. 4, p. 63-68, 1967.
- Popescu, Ioan. *Pedagogia lucrat pe bazele psihologice i etice ale realismului herbartian*. Ed. a II-a, editat cu conlucrarea i sub supravegherea lui tefan Velovan. Sibiu, 1892.
- Sporea Elena C. Via a i opera Anei Conta- Kernbach. În: „*Revista general a înv mîntului*“, XII, p. 600, 1924.
- V ideanu, G. *Cultura estetic colar* . Bucure ti: Editura Didactic i Pedagogic , 1967.
- Zosim, P. *Privire succint despre Ana Conta-Kernbach*. Ia i, 1922.
-

AGENDA EDUCA IEI

AGEN IA EUROPEAN PENTRU CERIN E SPECIALE I EDUCA IE INCLUZIV

Conf. univ. dr. **Traian Vr sma ***

Rezumat

Articolul este o scurt prezentare a unei agen ii europene cu o activitate important i relevant , de 18 ani, în domeniul educa iei cerin elor speciale. Introducerea i contextul motiveaz nevoia acestei prezent ri într-o publica ie de pedagogie. Sunt descrise apoi misiunea, identitatea, scopul, obiectivele i valorile agen iei, precum i semnifica ia modific rii recente a denumirii. Sumarul activit ilor EASNIE acoper în principal publica iile (cele care pot fi desc rcate de pe site – majoritatea fiind listate cu titluri în limbile englez i român): rapoarte electronice – inclusiv date despre copiii cu CES din rile membre, studii teoretice, buletine i reviste periodice. Concluzia de baz eviden iaz necesitatea ca România sa devin membru al Agen iei Europene pentru Cerin e Speciale i Educa ie Incluziv (EASNIE).

Cuvinte-cheie: cerin e educa ionale speciale (CES), educa ie incluziv , Europa, România.

Abstract

The article is a brief presentation of a European Agency with an important and relevant activity of 18 years in the field of special needs education. The introduction and context are motivating the need for such a presentation in a pedagogical publication. The mission, the identity, the aims, objectives and agency values, as well as the significance of the recent change of the name are then presented. The summary of EASNIE activities is covering mainly the publications (those which can be downloaded from the website – the majority with titles in English and Romanian language): eReports – including data on SEN children in the member countries, literature reviews, eBulletins, newsletters). The basic conclusion is highlighting the need for Romania to become a member of the European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE).

Keywords: special educational needs (SEN), inclusive education, Europe, Romania.

* Universitatea „Ovidius”, Constan a, România. Facultatea de Psihologie i tiin ele Educa iei; cercet tor asociat I.S.E.
traianvrsmas@yahoo.com

Introducere i context

În perimetrul european a ap rut în anul 1996 i a func ionat pân în 2013, sub denumirea de *European Agency for Development in Special Needs Education* (EADSNE) - Agen ia European de Dezvoltare în Educa ia Cerin elor Speciale - o organiza ie despre a c rei activitate se cunoa te foarte pu in în România. De la 1.01.2014 organiza ia i-a schimbat denumirea în *European Agency for Special Needs and Inclusive Education – EASNIE* - (Agen ia European pentru Cerin e Speciale i Educa ie Incluziv). Noua denumire, ca i întreaga activitate desf urat de EADSNE reflect tot mai pregnant situarea preocup rilor acestei organiza ii în câmpul larg al întregului sistem educa ional din rile membre (cele care compun Uniunea European). De aceea, consider m important accesul la informa iile legate de activitatea EASNIE, pentru toate cadrele didactice din înv mântul românesc, inclusiv pentru manageri i deciden i.

1. Misiunea, identitatea, scopul i obiectivele

1.1 Misiunea i identitatea

EASNIE este o organiza ie european independent , care ac ioneaz ca o *platform de colaborare dintre rile membre, pentru dezvoltarea educa iei cerin elor speciale.*

Agen ia (EASNIE) faciliteaz colectarea, procesarea i transferul la nivel european - i al fiec rei ri în parte - a informa iilor din rile membre, c rora li se ofer astfel oportunit i de a înv a unele de la altele, prin diverse feluri de cuno tin e i schimb de experien .

Toate rile membre UE (cu excep ia Bulgariei i României – care au aderat in 2007 - i respectiv a Croa iei – nou intrat in UE, în 2013), ca si rile asociate (Elve ia, Islanda, Norvegia) sunt membre ale EASNIE. Agen ia colaboreaz cu Comisia European i structurile asociate acesteia, cu Eurydice i Eurostat, cu UNESCO, OECD si CEDEFOP.

Func ionarea Agen iei este sprijinit (financiar) de ministerele educa iei din rile membre (din cadrul UE), de Norvegia, Islanda si Elve ia, precum i de institu iile Uniunii Europene.

1.2 Scopul i valorile

Scopul fundamental al Agen iei este îmbun t irea politicilor si practicilor pentru persoane cu cerin e educa ionale speciale.

Aspecte importante în realizarea acestui scop sunt valori ca *egalizarea anșelor, accesibilitatea, educația incluzivă și promovarea calității educației*, cu recunoașterea diferențelor dintre politicile, practicile și contextele educaționale ale țărilor membre.

1.3 Obiectivele strategice ale Agenției

- *Să asigure calitate în domeniul educației cerințelor speciale, prin menținerea unui cadru de colaborare european extins și pe termen lung.*
- *Să asigure o bază de reflecție de încredere asupra realității educației cerințelor speciale în Europa, cu informații la zi, care pot fi corelate cu contextele țărilor membre.*
- *Să identifice factorii - cheie care pot obstrucționa sau sprijini experiențele pozitive.*
- *Să faciliteze schimbul efectiv de cunoștințe și experiențe, între țări în cadrul țărilor membre.*
- *Să faciliteze pentru decidenți și profesioniști accesul la informații relevante, prin asigurarea de mecanisme și servicii care permit împărtășirea informațiilor și înlesnesc contactele dintre diferiți utilizatori.*

2. Semnificația schimbării denumirii

Noua denumire reflectă faptul că munca Agenției se focalizează în mod sporit pe educația incluzivă și vizează sprijinirea politicilor europene și internaționale pentru educație incluzivă, în particular cele legate de obiectivele strategice ale Consiliului European și ale Convenției ONU din 2006 (pentru persoanele cu dizabilități – Legea nr. 221-2010 în România).

Referindu-se atât la „cerințe speciale” cât și la educație „incluzivă”, noua denumire implică faptul că EASNIE are ca obiect de activitate cerințele (nevoile) speciale dar este preocupată și de dezvoltarea unor sisteme educaționale incluzive, eficiente și durabile.

Noul nume captează de asemenea planurile Agenției de a fi mai activ implicat în schimbările semnificative din țăările membre ale Agenției, așa cum sunt reflectate în Planul de acțiune al EASNIE pentru perioada 2014-2020, în care va exista un accent sporit pe implementare și pe asigurarea către a unor instrumente și recomandări în domeniul educației incluzive (AGENCY eBULLETIN, December 2013).

3. Sumarul activităților EASNIE

De la înființarea Agenției până în prezent au fost produse numeroase publicații, legate de Cerințele Educaționale Speciale (CES), în context european. Redăm în continuare titlurile celor disponibile pentru descărcare de pe site (www.agency-org), mai ales în limba engleză, dar unele dintre ele sunt publicate și în limbile țărilor membre (ale EASNIE):

3.1. Rapoarte (în format electronic)

- Individual Transition Plans, 2002 (Planuri individuale de tranziție).
- Special Education across Europe in 2003. Trends in Provision in 18 European Countries (Educația specială în Europa, 2003. Tendințe în 18 țări europene).
- Young Views on Special Needs Education, 2003 (Opiniile tinerilor asupra educației cerințelor speciale).
- Inclusive Education and Classroom Practices, 2003 (Educația incluzivă și practicile la clasă).
- Key Principles for Special Needs Education. Recommendations for Policy Makers, 2003 (Principii-cheie în educația cerințelor speciale. Recomandări pentru decidenți politici).
- Early Childhood Intervention: Analysis of Situations in Europe – Key Aspects and Recommendations, 2005 (Intervenția în copilăria timpurie – Aspecte-cheie și recomandări).
- Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education, 2005 (Educația incluzivă și practicile la clasă în învățământul secundar).
- A Rough Guide to Individual Educational Planning (IEPs), 2005 (Un ghid sumar al proiectării educaționale individuale).
- Assessment in Inclusive Settings. Key Aspects for Policy and Practice, 2007 (Evaluarea în contexte incluzive. Aspecte-cheie pentru politici și practici).
- Young Voices: Meeting Diversity in Education, 2008 (Voci tinere: întâlnirea cu diversitatea în educație).
- Special Needs Education Country Data, 2008 (Date din țări privind educația cerințelor speciale).
- Thematic Key Words for Inclusive and Special Needs Education. Glossary of Terms, revised 2009 (Cuvinte-cheie tematice în educația incluzivă și a cerințelor speciale. Glosar de termeni, revizuit).
- Development of a Set of Indicators – for Inclusive Education in Europe, 2009 (Dezvoltarea unui set de indicatori – pentru educația incluzivă în Europa) – *tradus cu sprijin UNICEF și în limba română, în 2012, de către Asociația RENINCO România.*

- Multicultural Diversity and Special Needs Education, 2009 (Diversitatea multiculturală și educația cerințelor speciale).
- Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Policy Makers, 2009 (Principii - cheie pentru promovarea calității în educația incluzivă).
- Recent Legislation/Policy Initiatives in Agency Member Countries, 2009 (Legislație recentă și inițiative de politici în țările membre).
- Special Needs Education Country Data, 2010 (Date din țări privind educația cerințelor speciale).
- ICTs in Education for People with Disabilities – Review of Innovative Practice. A review of international practice focusing upon the use of ICTs in the education for people with disabilities, 2011 (TIC în educația persoanelor cu dizabilități – trecere în revistă a practicilor inovatoare, cu focalizare pe utilizarea TIC în educația persoanelor cu dizabilități) – în colaborare cu UNESCO.
- Participation in Inclusive Education – A Framework for Developing Indicators, 2011 (Participarea în educația incluzivă – un cadru de dezvoltare a indicatorilor).
- Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities, 2012 (Pregătirea profesorilor pentru incluziune în Europa – provocări și oportunități).
- Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education, 2012 (Radiografierea implementării politicilor pentru educația incluzivă).
- Young Views on Inclusive Education, 2012 (Opiniile tinerilor privind educația incluzivă).
- Promoting Accessible Information for Lifelong Learning. Recommendations and Findings of the i-access Project, 2012 (Promovarea informației accesibile pentru învățarea pe tot parcursul vieții).
- Special Needs Education Country Data, 2012 (Date din țări privind educația cerințelor speciale).
- Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education, 2012 (Creșterea realizărilor școlare pentru toți cei care învață).
- European Patterns of Successful Practice in Vocational Education and Training.

Participation of Learners with SEN/Disabilities in VET. 2013 (Modele europene ale practicii de succes în educația și pregătirea profesională. Participarea celor care învață cu CES/dizabilități în VET 2013).

3.2. Studii teoretice (literature reviews)

- Vocational Education and Training: Policy and Practice in the Field of Special Needs Education - Literature Review, 2012 (Educa ia i preg tirea profesional : politici i practici în domeniul educa iei cerin elor speciale).
- Teacher Education for Inclusion - International Literature Review, 2012 (Preg tirea profesorilor pentru incluziune – profilul profesorilor incluzivi).
- Information and Communication Technology for Inclusion – Research Literature Review, 2013 (Tehnologia informa iei i comunic rii pentru incluziune – trecerea în revist a literaturii de cercetare).
- Organisation of Provision to Support Inclusive Education – Literature Review, 2013 (Organizarea sprijinului pentru educa ia incluziv - trecere în revist a literaturii de specialitate).
- European and International Policy Supporting ICT for Inclusion, 2013 (Politici europene i interna ionale care sprijin TIC pentru incluziune).

3.3. Rapoartele europene privind cerin ele educa ionale speciale (în rile membre) au urm toarea structur , semnificativ pentru viziunea asupra domeniului de care se ocup , indicând sensurile dezvolt rii educa iei cerin elor speciale:

- Nr. total copii din înv mântul obligatoriu (inclusiv cu CES).
- Nr. copii cu CES de vârsta colariz rii obligatorii.
- Elevi cu CES în coli speciale segregate.
- Elevi cu CES în clase speciale segregate în coli de mas .
- Elevi cu CES în contexte incluzive.
- Informa ii contextuale (vârsta colariz rii obligatorii, coli publice i particulare, defini ia legal a CES).

Rapoartele de ar realizate (o dat la doi ani) sunt disponibile pentru fiecare ar în parte. Cele mai recente au fost realizate în anii 2006, 2008, 2010 i 2012.

3.4. Buletine i reviste de informare

EADSNE a elaborat i publicat periodic mai multe reviste (Euronews i eBuletine) în format electronic, la care se poate face abonament (gratuit). Exemplific m natura informa iilor cu sumarul ultimelor dou numere, din lunile septembrie i decembrie 2013.

Euronews, SNE Education, nr.22/09.2013:

- Germania: Educa ia incluziv în Hamburg (legea din 2012).
- Danemarca: Dezvolt ri în CES i Incluziune (Aplicarea unei legi noi, din

2013; Centru de resurse pentru Incluziune i CES).

- Seminar pe tema incluziunii în Islanda.
- Portugalia: proiectul Daisy – accesibilitate Web pentru CES.
- UK (Sco ia) – ameliorarea comunicării în domeniul cerin elor educa ionale adi ionale.
- Noiembrie 2013, Bruxelles – Conferin a european în educa ia incluziv (organizat de EADSNE).

Agency eBulletin, December 2013:

- Editorial.
- Noul nume al Agen iei.
- Conferin a interna ional de la Bruxelles: *Educa ia incluziv în Europa*, 18.11.2013.
- Utilizarea TIC în educa ia incluziv – la loc înalt în Polonia i pe agenda EASDNE.
- Activit ile proiectului de suport pentru educa ia incluziv (refectate mai ales în publica iile recente, din 2012 i 2013).

Concluzii

În cadrul Uniunii Europene, EADSNE (EASNIE, cu noua denumire, din 2014) realizeaz i difuzeaz în re eaua rilor membre numeroase rapoarte, studii, informa ii i recomand ri generale de dezvoltare a educa iei pentru persoane cu cerin e educa ionale speciale (CES) – în spiritul incluziunii, activit i de la care România lipse te (în prezent), în mare m sur .

De i conceptul de CES exist în legisla ia i practica noastr educa ional , pân acum s-au f cut prea pu ine analize, evalu ri, traduceri, studii i cercet ri sistematice pentru adaptarea i aplicarea CES la realitatea educa ional din Romania secolului XXI, membr a Uniunii Europene, din anul 2007. Necesitatea ralierei sistemului nostru educa ional la misiunea, obiectivele, valorile i activit ile promovate i realizate de EASNIE este evident .

REFERIN E BIBLIOGRAFICE

- Cor, J.W. Meijer. *Special Needs Education in Europe: Inclusive Policies and Practices*. Zeitschrift für Inklusion, Nr. 2 (2010). Disponibil la: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/56/60> accesat la 18.12.2013
- Ghergu , A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerin e speciale. Strategii diferen iate i incluzive în educa ie*. Ia i: Editura Polirom, 2006.

Vr sma , E. *Introducere în educa ia cerin elor speciale*. Bucure ti: Editura Credis, 2004.

Vr sma , T. (coord.) *Incluziunea colar a copiilor cu cerin e educa ionale speciale. Aspirai i realit i*. UNICEF&RENINCO. Bucure ti: Editura Vanemonde, 2010.

*** *Conven ia privind drepturile persoanelor cu dizabilit i*. ONU, 2006, ratificat prin Legea 221/2010.

*** *Inclusive Education and Classroom Practices*. EADSNE, 2003.

*** *Individual Transition Plans. Supporting the Move from School to Employment*. EADSNE, 2006.

*** *Recomandarea nr. R (92) 6 a Comitetului mini trilor referitoare la o politic coerent pentru readaptarea persoanelor cu handicap, 1992*. Biroul de informare al Consiliului Europei la Bucure ti, 2004.

*** *Teacher Support. Organization of Support for Teachers Working with Special Needs in Mainstream Education*. Trends in 17 European Countries, July 1999, EADSNE, on behalf of The European Commission.

*** *Recent Legislation/Policy Initiatives in Agency Member Countries*. EADSNE, 2009.

*** *Strategia european 2010-2020 pentru persoanele cu handicap: un angajament reinnoit pentru o Europ f r bariere*. Bruxelles, 15.11.2010, COM (2010) 636 final.

Resurse Web – accesate la data de 3.01.2014:

<http://www.european-agency.org>

<http://www.european-agency.org/about-us/agency-identity>

<http://www.european-agency.org/agency-projects>

<http://www.european-agency.org/country-information>

<http://www.european-agency.org/publications>

<http://www.european-agency.org/news/euronews>

<http://www.european-agency.org/news/ebulletin>

<http://www.education.ox.ac.uk/about-us/directory/professor-harry-daniels>

RECENZII

DANIELS, H., AND HEDEGAARD, M. (Eds.) **VYGOTSKY AND SPECIAL NEEDS EDUCATION: RETHINKING SUPPORT FOR CHILDREN AND SCHOOLS.** London, Continuum, 2011.

Iată câteva dintre problemele la care capitolele lucrării încearcă să ofere răspunsuri:

- *Cum și unde pot fi incluși copiii cu paralizie cerebrală în procesul de predare-învățare?*
- *Cum pot deveni profesorii și psihologii (consilierii) colari mai conștienți de faptul că, atunci când intră la coală, copiii au diferite înclinații (semnificații) ale sarcinilor de lucru de aici?*
- *Cum se pot sprijini între ei profesorii în clasele incluzive?*
- *Cum pot profesorii să lucreze cu părinții și/sau persoanele care au grijă de copii în condiții grele, astfel încât aceștia să-și dezvolte reziliența, condiții cum ar fi sărăcia extremă, familiile dezmembrate și alte condiții sociale dificile?*
- *Cum pot psihologii (consilierii) colari depăși dilema frecventă: între a lucra pentru copii și/sau a lucra pentru anumiți copii?*
- *Care sunt modalitățile de cooperare și comunicare în condițiile profesioniștilor, în susținerea copiilor ca să învețe?*
- *Cum poate deveni practica de cercetare un instrument de dezvoltare a practicii la clasă?*
- *Cum pot fi abordate condițiile sociale pentru a rezolva problemele din condițiile copiilor?*

Psihologia dezvoltării și cercetarea copilului trebuie să se privească pe acesta atât ca individ, cât și ca participant, într-o interacțiune socială colectivă, cu alte persoane, în diferite situații de practică instituțională.

Profesorul Harry Daniels este un pasionat analist și valorificator al creației vygostkiene în științele sociumane. Mărturie în acest sens stau și alte lucrări editate de acest autor:

- Daniels, H. (2012) *Vygotsky and Sociology*. London: Routledge.
- Daniels, H., Cole, M., and Wertsch, J. (Eds) (2007), Cambridge, *Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press.

În mod similar pot fi menționate și în monografiile de cercetare:

- Daniels, H. (2011) *Vygotsky e a Pesquisa*. Sao Paulo: Edicoes Loyola.
- Daniels, H. (2008) *Vygotsky and Research*. London: Routledge.
- Daniels, H. (2006) *Vygotsky and Pedagogy* (in Japanese). Osaka: Kansai University Press.

C r ile sale (publicate în limba englez) focalizate pe Vîgotski au fost traduse i în alte limbi: în limba japonez , în portughez (inclusiv în Brazilia) i în limba spaniol , ca de pild :

- Daniels, H. (2011) *Vygotsky e a Pesquisa*. Sao Paulo: Edicoes Loyola.
- Editora Daniels, H. (2003) *Vygotsky e a Pedagogia*. Sao Paulo: Edicoes Loyola.
- Daniels, H. (2002) *Uma introducao a Vygotsky*. Sao Paulo: Edicoes Loyola.
- Daniels, H. (ed) (1994) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Sao Paulo: Papyrus.

Profesorul Harry Daniels a vizitat de mai multe ori România, în perioada 1994-2000, invitat fiind de UNICEF, de Ministerul Înv mântului de atunci i apoi de Asociația RENINCO România (dup anul 1998).

În limba român Harry Daniels este prezent, cu mai multe contribu ii legate de reforma educa iei speciale din România, men ionate în lucrarea *Cartea Alba RENINCO*, editat de UNICEF, în anul 1999.

Ulterior i-a ap rut un articol i într-o revist româneasc , editat la Cluj-Napoca, în anul 2006:

- Daniels, H. (2006) *Înv mântul special în perspectiva drepturilor omului: organizarea unei pedagogii a schimb rii* (Special Education from Human Rights Perspective. Organizing a Pedagogy of Transformation). Educa ia 21 Nr. 2, pp. 308-316.

A a cum rezult din Curriculum Vitae, înainte de a deveni profesor la Oxford, Harry Daniels a fost cadru didactic la universit ile din Londra, Birmingham i Bath. A coordonat peste 40 de proiecte de cercetare, are o list de publica ii extins , inclusiv o serie de c r i recunoscute pe plan interna ional, cu privire la psihologia sociocultural .

Harry Daniels este i profesor asociat la universit ile: Griffith din Brisbane, Australia, Kansai (Osaka), Japonia i cea din Moscova (Psihologie i Educa ie).

**ILICA, A. O ISTORIE A IDEILOR ȘI DOCTRINELOR
PEDAGOGICE DE LA ORIGINI PÂN ÎN PREZENT.** Chi in u,
Editura Înv ătorul Modern, 2014, 325p

Aflat într-un lung recul pe plan interna ional, istoria pedagogiei nu este o disciplin ă predilect ă nici pentru speciali ții români. Te gânde ți la c ă r ile lui I. Gh. Stanciu, C. Cuco ă , I. Albulescu, dup ă care memoria începe s ă dea rateuri.

Profesorul universitar Anton Ilica (Universitatea „Aurel Vlaicu“ din Arad) este unul dintre pu ținii speciali ți în țiin ele educa ției de la noi care se mai aventureaz ă s ă scrie c ă r i de istoria pedagogiei. În cazul domniei sale, este vorba de o preocupare constant ă : din cele zece volume publicate în ultimul deceniu, cel pu țin trei pot fi subsumate demersului istoriografic.

În cea mai recent ă apari ție editorial ă a sa (2014), Anton Ilica împarte materia c ă r ii în nou ă capitole: I. *Ideii pedagogice precece tine*; II. *Pedagogia cre ă tin ă predoctrinar ă* ; III. *Începuturile pedagogiei doctinare* (de la Comenius pân ă la W. James și evolu ții ale învă ământului românesc); IV. *Pedagogia experimental ă* (de la Ellen Key la Ion Nisipeanu); V. *Pedagogii alternative-experien țiale*; VI. *Pedagogia social ă* (de la E. Durkheim la Iosif I. Gabrea); VII. *Pedagogia psihologic ă* (de la W. James la Ph. Perrenoud); VIII. *Pedagogia identit ă ții na ționale* (de la G. G. Antonescu la Stanciu Stoian); IX. *Pedagogia contemporan ă româneasc ă* (unde sunt prezenta ți alfabetice, de la Gabriel Albu la Florea Voiculescu, aproape 60 de pedagogi români).

Autorul este interesat de personalit ă țile care au marcat cursul ideilor și practicilor pedagogice, uneori fiind vorba de intelectuali remarcabili, dar nu de pedagogi propriu-zi ți (și nu este nimic de încredințat aici, dimpotriv ă). Fiecare capitol cuprinde o scurt ă introducere și apoi un ă r de medalioane pedagogice, oricând augmentabil, cum recunoa ște însu și autorul. În cadrul diverselor capitole sunt introdu ți și acei pedagogi români subsumabili uneia sau alteia dintre tipologiile dup ă care este organizat textul volumului. Medalioanele sunt compuse asemenea unor articole dintr-un posibil dic ă ionar de pedagogi: imaginea pedagogului, date biografice și c ă r i publicate, idei sumare despre crezul și activitatea respectivului pedagog.

Cartea este una de introducere în materie, cu rol de manual. Dialectica ideilor, analiza critic ă a conceptelor și a efectelor, în planul practicii

educaționale, produse de diversele perspective și unghiuri de vedere sunt uneori amânate pentru, probabil, un viitor tom. Dar cartea este utilă, scrisă cursiv, aerisit. În *Istoria* sa, și acesta este un merit al cărții, Anton Ilica face loc și unor figuri contemporane, mai recente de pedagogi sau psihologi care au fertilizat trunchiul contemporan al educației (Goleman, Meirieu, Perrenoud, Sternberg, Mayes etc.).

Luând deoparte mici inadvertențe (de genul: BCU ar purta numele de „I. C. Petrescu”), trebuie spus că o problemă discutabilă a arhitecturii cărții este cea de încadrare. Dacă, în capitolul VIII, O. Ghibu figurează pe drept cuvânt între exponenții *pedagogiei identității naționale*, prezența, aici, a lui Nicolae Mărgineanu și a lui Stanciu Stoian este numai parțial justificată. La fel, de exemplu, în capitolul IV (*Pedagogia experimentală*), ne putem întreba ce ar justifica prezența lui Meumann și Laylâng E. Key (dincolo de sensibilitatea lor receptivă la un nou context ideatic despre educație și copil). Și ce vrea să zică faptul că John Dewey este încartiruit și el în aceeași zonă a pedagogiei experimentale?

Anton Ilica merituri se la începutul cărții: *Am scris encomiastic, adică numai de bine, despre toți pedagogii, cu excepția unuia, pe care nu-l iubesc*. Îl las pe eventualul cititor să afle singur numele „împlicinatului”. Dar fapt este că, din când în când, profesorul ar dea în manifestare a la asumările unor gânditori (precum H. Gardner sau C. Mayes, acesta din urmă un teoretician al imaginărilor educaționale).

Reîntoarcerea pedagogiei la legitimitate este o postfață-pledoarie în favoarea pedagogiei, care nu ar mai trebui diluată în creuzetul atât de impersonal al «*tiințelor educației*». Pedagogia și-a pierdut, recunoaște întristat Anton Ilica, puterea de a soluționa problemele educației contemporane; și-a pierdut prestigiul și credibilitatea, acuratețea conceptuală. Ar trebui urgent să se recâștige, dovedindu-și capacitatea de a gestiona „coerența educației”, nu din perspectiva acțiunii, ci în calitate de „teorie integratoare” a datelor sociale, psihologice, antropologice etc. Pedagogia ar trebui să se constituie într-o *tiință generală a formării și dezvoltării omului*.

Pedagogia, s-ar putea conchizi, va redeveni tiință integratoare sau nu va mai fi nimic.

Dan B. (badeadan6@gmail.com)

COMENIUS. **LABIRINTUL LUMII I TRAIUL INIMII** (1623),
traducere de Irina Ionescu, București, Editura All, 2013, 284p.

I. Personajul central al cărții este un tânăr doritor să cunoască străzile lumii pentru a hotărî ce drum să aleagă în viață. Este însoțit de două personaje alegorice (*Află tot – Neru înărea, și Tâlcuitorul În elepciunii - Am găirea*) și obligat să poarte niște ochelari care deformează imaginea realității. Noroc că, spune călătorul, *nu se potriveau perfect peste ochi, iar eu ridicând pu în capul și lăsând privirea în jos, puteam să privesc lucrurile în chipul cel mai firesc și să le văd așa cum sunt.*

Lumea se înfrumusețează ca o așezare circulară cu străzi și tot atâtea rânduieli sociale. Vizitând mai întâi „piața lumii”, pelerinul află care sunt atributele generale ale omenirii: prefăcătorie și neîncredere; îndelnicirea cu „lucruri inutile” (*unii se jucau cu propria umbră, mersul surând-o, fugă rind-o și prinzând-o*); o „dezordine cumplită”; nestatornicie și trufie; o lume bântuită de moarte la tot pasul. Apoi este cercetat pe rând fiecare stare: a celor căsătoriți; a meșteșugarilor; a învățătorilor/cărturarilor (incluzând filosofii, alchimistii, rosicrucienii, magistrații și doctorii); a clericilor și a religiei creștine; a domnilor și ispravnicilor lumii; a militarilor.

Cu descrierea fiecărei străzi sociale se reiterează motivul lumii pe dos. Astfel, învățării înghit literalmente în bibliotecă gramezi de cărți, pentru că, după aceea, *tot ce înghițiseră și îndesaseră în ei la fel și așa pe sus și pe jos din ei nemistuit*. La rândul lor, așezării creștine *pe cătușesc și se complac în adulter mai rău decât alții*. Între altele, călătorul ajunge și la curtea senatorială, unde predeștinat și mai mare judecător este *Avraam*.

Locuitorii vor să ajungă la Castelul Fortunei, unde însă nu pot trunde cineva după meritele sale, ci numai dacă a catadicsește secretara doamnei Fortuna, numită Întâmplarea.

Dezamăgit și de ceea ce vede în palatul În elepciunii (*unde se pun la cale rânduielile și judecățile lumii*), pelerinul fuge din lume.

II. După ce a lăsat în urmă la vederea abisului etern al morții și nimicniciei, călătorul invocă pe Dumnezeu. Și Dumnezeu îi răspunde: *Întoarce-te de unde ai venit, în casa inimii tale, și închide ușa în urma ta!* Templul lui Dumnezeu cel viu este propria inimă a omului. Ființa supremă îi revelează

Cătorului c nu-l-a p r sit niciodat i c l-a c l uzit în decursul peripe ililor sale (*Te-am purtat pe drumuri ciudate, pe c i ocolitoare, spre Mine...*). Cu Hristos drept ghid, pelerinul este retrimis în lume s -i cerceteze pe adev ra ii cre tini. Ceea ce vede îl bucur nespus. De i fiecare posed o „diversitate de daruri“, între adev ra ii cre tini domne te un aer de familie: st pâni ai propriului regat (sufletul i trupul lor), ei î i duc zilele cu „credin , sincer, în t cere“; sunt binevoitori, posed spirit de „comp timire“ i întrajutorare, nu iau în seam batjocura lumii, îns nimeni (nici regele sau familia) nu-i poate obliga s renun e de a pune mai presus de orice „valoarea bunurilor l untrice.“

Pe lâng suprema lumin a credin ei, cre tinii sunt d rui i i cu *lumina min ii*: cuno tin ele sunt „ca o p staie“, sunt doar „cercetare exterioar “, atâta vreme cât, *la miezul din untru, care este gloria omniprezent a Domnului, nu ajung.*

Cătorul traverseaz clasele sociale i str zile unei cet i, de ast dat , ordonate spiritual. Ajunge la Casa Domnului/Cetatea cereasc , de unde este trimis în misiune pe p mânt.

Cătoria spre „labirintul“ mistic reprezint o rut de tranzit spre pansofia lui Comenius: o gnoz totodat ra ionalist i cre tin , în l at cu ajutorul unui „discurs asupra metodei pedagogice“ (*Didactica Magna*). Dar, dac distopia i utopia lui Comenius se înscriu în curentul reformator al epocii sale (*Christianopolis* de J.V. Andreae – 1619, *Cetatea soarelui* de T. Campanella – 1623 etc.), în cariera lui Comenius *Labirintul lumii* î i are propria individualitate: punctul de plecare al acestui text, îndatorat din punct de vedere literar barocului, este socialul, geografia simbolic a acestuia.

Dan Badea (Institutul de tiin e ale Educa iei)

CUCO , C. EDUCA IA: EXPERIEN E, REFLEC II, SOLU II.

la i, Editura Polirom, 2013, 318p.

Noua carte a pedagogului ie ean este alc tuit dintr-o suit de articole scrise în ultimii ani despre universul *prolific, incitant, deconcertant* al educa iei. Sunt abordate probleme din mai multe unghiuri, „sfid ri” i dileme de maxim actualitate despre procesul educa ional din coal i din afara acesteia. Este vorba, în ultim instan , despre educa ia v zut ca fapt cotidian al vie ii noastre. R spunsurile pedagogului, limpezi, incitante, nuan ate, cu care rareori nu po i fi de acord, oglindesc, i acesta nu este cel mai mic merit al c r ii, o viziune personal i pe deplin închegat despre actul educa iei. Numai cineva care tr ie te i gânde te din interior *paideia* poate s realizeze o conexiune între „calmul valorilor”, *procesul de edificare interioar* i vivacitatea confrunt rii cu muta iile dramatice ale contextelor culturale, tehnologice i axiologice ale educa iei contemporane.

Textele, repartizate de-a lungul a opt capitole, se refer , între altele, la problema calit ii i la competen în înv mânt; la implica iile prelu rii unor sarcini ale educa iei de c tre noile tehnologii; la necesitatea înv rii unor noi comportamente (cum s - i valorifici la maximum poten ialul, cum s g se ti i s utilizezi informa ia relevant , cum s realizezi un schimb reciproc de cuno tin e i abilit i etc.); la cadre de formare care exced perimetrul sistemului de înv mânt: for a formativ a rememor rii i a asum rii temporalit ii, cu aducerea în discu ie a unor evoc ri i amintiri proprii, care au jucat rolul de „fenomen originar” pentru viitorul specialist în tiin ele educa iei; la implica iile formative ale c l toriei în str in tate i ale colabor rii la proiecte universitare europene.

Este reconfortant s i se spun c din orice împrejurare, aparent anodin i rutinier , po i înv a i afla câte ceva despre tine i despre ceilal i: dintr-o vizit la talcioc sau la pia , dintr-o inspec ie colar într-un loc uitat de lume... i aceasta cu atât mai mult când se renun la discursul hiperspecializat, abstract, sus inut de cârjele noii limbi de lemn a domeniului, în favoarea unui limbaj nu rareori ata ant, colocvial, care îmbrac ideatica în hainele *rostirii expresive* (sunt prezente în carte inclusiv articole cu pronun at caracter literar). Autorul nu se sfie te s apeleze adesea la virtu ile percutante ale retoricii la persoana I.

Acestor caracteristici li se adaugă tratarea *eseistică* a subiectelor. În carte există teme și idei care se armonizează între ele și care prelungesc, dezvoltă puncte de vedere despre aspecte abordate în cursuri – altele decât cele în format academic – care l-au pasionat pe autor în ultimele două decenii.

Textele sunt traversate de modulările unei *sensibilități creștine*. Funcționarmente, C. Cuco se dovedește un optimist, dedicat prin vorbă și fapt celorlalți. Dincolo de anvergura ei științifică, pedagogia, considerând universitarul ieșean, trebuie să se sprijine pe o virtute cardinală: *a-și respecta iubii aproapele*.

Există texte, nu numai cele despre educația religioasă, care au un ton numit în prefața cursului drept „misionar”. Pedagogul adevărat se simte obligat să iasă din „turnul de filde” al specialității și să spună cuvântul cu privire la miriada derapajelor din jurul învățământului: *Dacă pedagogul nu își exprimă poziția în legătură cu deciziile sau faptele educative, atunci de la cine să vină o valorizare avizată?* Să punctăm, în acest sens, câteva exemple.

Despre pregătirea cadrului pentru evaluare, examene – Evaluarea trebuie percepută ca un demers natural și continuu, fără a fi decupat în *secvențe speciale care sunt simbolizate excesiv și care pot genera stres și anxietate la subiecții care sunt evaluați*. A apela la măsuri drastice „polițienești”, dându-le de înțeles evaluatilor că toți sunt niște potențiali infractori, înseamnă a abate roștul evaluării spre regizarea unor probe axate pe rezistență fizică și psihică.

Despre concursuri și olimpiade colare – Sunt acestea benefice pentru elevi? Da, cu condiția de a nu le fetișiza, de a nu supralicita concentrarea interesului pe anumite competențe și performanțe colare în detrimentul dezvoltării altor laturi ale personalității elevilor.

Despre „retorica” unei noi calități în educație – Ce și cât a funcționat până acum nu mai merită credit. Trebuie să trecem la o „nouă calitate”, la standardizare, cuantificare. Astfel, demersuri – onorabile și justificate – ajung să se transforme în dosariade și formalism, prestația didactică trecând pe planul al doilea (ca în cazul întocmirii dosarelor de obținere a unor grade etc.).

În mediul universitar, tot așadar, validarea prestației științifice prin intermediul publicațiilor ISI poate genera unele efecte deconcertante. Este mai important să publicăm în Australia un studiu care va fi citit de câțiva cititori (fie ei și foarte avizați) sau să problematizăm un aspect al reformei învățământului din

România, într-un articol care să fie lecturat de mii de cadre didactice? *Nu veți crede, dar, după criteriile actuale de evaluare academică, textul din România „valorează” zero puncte.*

Despre educația religioasă – Predarea confesională a religiei, în primele clase, este un demers susținut de patru argumente: 1. culturalizarea religioasă este o modalitate de introducere a copilului în etosul comunității sale; 2. pe baza acestui referențial se constituie repere identitare; 3. școala vine să sistematizeze câmpul axiologic de care copilul este deja, difuz, atașat; 4. trebuie să existe o corespondență între conținutul predat și apartenența profesorului la confesiunea ale cărei valori orientează conținutul (preștia oricui profesor fiind condiționat de conținutul importanței acordate de acesta materiei predate).

Argumentele depind de un același principiu: a pleca de la *spațiul cultural proximal* al copilului, dinspre cunoscut/particular spre necunoscut/general. În ciclul ulterior de școlaritate, acest tip de educație se deschide spre alte orizonturi spirituale și se îmbogățește cultural (inclusiv prin aport interdisciplinar).

Totuși, dincolo de motivele invocate de domnul C. Cucoș, prezența Religiei în trunchiul comun, în vederea integrării acesteia în formarea generală a persoanei, în sine și de o chestiune de politică educațională nu lipsit de ambiguități. Un compromis inteligent cu noile realități (generate de intrarea în UE) obligă statul să definească într-un mod mai aplicat interesul educațional față de cultura religioasă vehiculată în mediul școlar.

Despre manualul digital – Deocamdată, acesta reprezintă un suport curricular *complementar*, nu unul alternativ: *Nu văd cum elevul de clasă I ar putea deprinde primii pași într-ale cititului și scrisului cu ajutorul unui abecedar digital. Avansăm ipoteza de lucru că în orice ucenicie travaliul cultural trebuie să refacă unele dintre gesturile de bază, fundamentale, ancestrale. Cel puțin pentru învățământul primar și gimnazial, credem că raportarea la manualul tradițional va rămâne, pentru o vreme, o necesitate antropologică, psihologică și culturală.*

Despre evoluția actuală a sistemului de învățământ: *Pe vremea lui Marga începu să se așeze sau să se stabilizeze câte ceva, în ultimul timp destructurarea și improbabilitatea au devenit evidente (dintr-un interviu din 2012).*

Despre dilema referitoare la sistemele din Europa de formare a profesorilor
– *Problema este următoarea: unificăm aceste sisteme, excluzând experiențele particulare (chiar benefice) sau înaintăm pe mai departe prin formule diversificate, apropiem-le cându-se mai degrabă pe linia unificării limbajelor, a întinelor (competențele), și mai puțin a practicilor, care rămân doar referențiale experiențiale ce pot fi translocate secvențial în circumstanțiale?*

Educația: experiențe, reflecții, soluții este o carte interesantă tocmai prin multitudinea problemelor și a modalităților de abordare a acestora. Pedagogul nu este interesat doar să se pronunțe asupra fenomenului educațional multiform, ci și să stea de vorbă cu noi, cititorii, și să ne stimuleze să reflectăm, la rândul nostru, asupra acelor aspecte care ne interesează pe fiecare. Domnia sa scrie pentru a ne suscita o reacție. De aceea, aceste pagini de pedagogie cordială merită citite pe îndelete.

B. Dan

STIMAȚI CITITORI,

Revista de pedagogie își propune, ca și până acum de altfel, să popularizeze rezultatele cercetării științifice în domeniul educației la nivel național și internațional, să dezbată puncte de vedere și aspecte de actualitate din domenii precum management școlar, curriculum, evaluare, educație permanentă, consilierea și orientarea carierei. Revista contribuie astfel la facilitarea schimbului de experiență și la consolidarea pregătirii riguroase și consecvente a resurselor umane din domeniul educației.

Revista de pedagogie reprezintă o sursă valoroasă de documente care trebuie să facă parte din biblioteca profesorilor, a tinerilor care se pregătesc pentru cariera didactică și a celor interesați de progresele, direcțiile de dezvoltare, inovațiile și bunele practici în domeniul educațional.

Vă informăm că redacția dispune, pentru consultare, de colecția *Revistei de pedagogie* pe anii 1995-2012, precum și, pentru vânzare, de numerele: 3/2010; 1, 3 și 4 pe 2011; 1, 2, 3 și 4 pe 2012; 1, 2 și 3 pe 2013.

Pentru informații suplimentare privind prețul unui exemplar al *Revistei de pedagogie* și modalitățile de achiziționare vă stăm la dispoziție la sediul revistei din strada Știrbei Vodă nr. 37, sector 1, București, tel.: 021-3142783, e-mail: revped@ise.ro

Vă mulțumim,

REDAȚIA