

EDUCAȚIA/ÎNVĂȚAREA ALTFEL, DAR... LA FEL?¹

Nelu VICOL,

doctor în filologie, conferențiar universitar,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

din Chișinău, R. Moldova

iseneluvicol@gmail.com

ORCID iD: 0000-0001-5626-4556

Rezumat: Învățarea are un rol foarte important, semnificând o problemă fundamentală a educației și este condiția esențială pentru dezvoltarea oricărui individ și a oricărei societăți. Dar cum să optimizăm învățarea? Cum să organizăm școlile pentru sistemul și pentru procesul de învățământ? Cum să le finanțăm? Cum să asigurăm școala cu resurse umane de calitate? Indiferent cum am organiza, cum am finanța sau cum am conduce învățarea, educația și școlile, indiferent care politici de resurse umane am aplica, dacă nu reușim să optimizăm învățarea, n-am făcut nimic. Criteriul ultim de reușită a oricărei soluții referitoare la educație este măsura în care soluția respectivă contribuie la o mai bună învățare, deci la o ambianță educativă a școlii și a cadrelor didactice prin învățarea reușită.

Cuvinte-cheie: învățare, cadru didactic, elev, curriculum, valori educaționale.

Abstract: Learning plays a very important role, it is a fundamental problem of education and is the fundamental condition for the development of any individual and any society. But how to optimize learning? How to organize schools and education system? How to finance them? How to ensure the quality human resource - teachers? Regardless of how we organized, how we finance or how to drive the schools, no matter what human resources policies we apply, if we fail to optimize learning, we have done nothing. The ultimate criterion of success of any solution regarding education is, therefore, the extent to which the solution contributes to a better learning, so to an educational environment and teachers through success.

Keywords: learning, teacher, student, curriculum, educational values.

Argumentul articolului nostru urmărește principiul tradiției și cel al modernității înțelese ca fiind un *concept de criză temporală a educației/a învățării* aflate într-o opoziție triplă: (1) față de tradiție, (2) față de modernitatea civilizației actuale (cu idealurile de raționalitate, utilitate, progres) și (3) față de ea însăși

¹ Articolul a fost realizat în cadrul Proiectului „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale”. Cifrul: 20.80009.0807.45

în cadrul școlii în măsura în care școala se percepe pe sine drept o nouă tradiție sau o formă de autoritate. Or, incursiunile analitice ale educației/ale învățării în temeiurile școlii au un cadru cultural și cognoscibil, determinate de condițiile aplicării lor în practica oamenilor acesteia. Astfel, vizualizăm *orientarea timpului de practică istorică* – cea tradițională, ca fiind practică standard, și *orientarea de practică actuală* – cea modernă, ca fiind practică de schimbare; aceste două orientări pornesc exclusiv de la practica tradițională a cadrelor didactice și de conducere [11, p. 5-22].

Singura entitate ce se ocupă de educație/de învățare este școala care poate fi investigată și dintr-o cu totul altă perspectivă – nu ca însușire a unor evenimente, a unei practici empiriste, a unui eveniment singular, ci și ca *evoluție în timp a unor practici generale de organizare culturală*. Ceea ce este de pus în evidență și de explicat, nu este în primul rând evenimentul, ci structura socioculturală, procesele de transformare și de schimbare în societate și în viața populației; aici se întrevide viziunea transdisciplinară [7, p. 66, 77] a străbaterii simultane și succesive a diferitelor niveluri de realitate a educației/a învățării, iar schimbarea este un mod de a exista care succede altui mod de a exista al aceluși lucru, or, tot ceea ce se schimbă este permanent, se schimbă doar starea lui [5, p. 201]. *Așadar, o atare „mișcare” în dezvoltare afectează și școala a căror oameni reiau funcția tradițională de „conștiință critică” și constructivă a valorilor și funcțiilor școlii. De aceea identificarea, elucidarea și valorificarea educației/a învățării semnifică dinamica funcțională „făcută” în interior, dar, mai ales, dinamica funcțională „de făcut” în exterior a școlii.*

Cu siguranță, școala nu poate „reface” toate experiențele de învățare posibile ale umanității, iar teoriile ori stările și semnificațiile adânci ale realității despre care se discută în sala de clasă/în sala de studii nu pot fi „personalizate”; însă, după cum menționează profesorul ieșean Constantin Cucuș [10, p. 29], semnificațiile acestor situații, ca și *rezonanțele lor în mintea și în sufletul acelor care învață*, pot fi „realizate” prin diversele poziționări ori valori și atitudini față de ele..., numai că în curricula școlară nu sunt vizate și aceste obiective educaționale, menționează cu siguranță profesorul citat.

Ca să avansăm perspectiva că școala noastră încearcă așa-ceva, putem concluziona că o face cu pași timizi, mișcându-se, metaforic vorbind, „cu șapte ani pe kilometru” și de aceea „avem de-a face cu un învățământ concentrat pe descriere, pe acumulare, și mai puțin pe poziționarea situațională și edificarea interioară” [10, p. 21-30] ce se anunță *hic et nunc*. Se poate concluziona că setul de competențe stipulate în curricula școlară semnifică un randament prea puțin eficient [6], cu valori întârziate și cu impact social precar, deoarece:

- a) elevul învață multe teorii dar nu este capabil să le încadreze valoric, să le dea un sens și un rost;
- b) sensul rodnic al cadrului didactic este vizibil la o lumină slabă a acestei încadrări valorice a competențelor;

- c) școala noastră cultivă concurența și distanța intersubiectivă;
- d) școala îl însingurează pe individ, îi cristalizează inima și îl „închide în castelul său de fildeș”, îl pune în situația de competiție cu ceilalți, îl ambiționează să fie mai presus față de ceilalți, chiar în majoritatea situațiilor, împotriva lui;
- e) dimensiunea comunitară a învățării (prin comuniune și prin coîmpărtășire) este din ce în ce mai firavă, sporește fragilitatea acesteia;
- f) școala a intrat într-o eră a concursului generalizat: „învinge cine știe sau cine este „mai bun”;
- g) învățământul liceal actual tinde să devină unul de masă, impersonal, concentrat pe profit și pe randament;
- h) educația se realizează „cu clasa”, cu un grup masiv (acceptat la nivel de sistem, cu mai mult de 30-35 de elevi), și mai puțin prin intermediul relației duale dintre un maestru și un discipol;
- i) schimbul uman, personal, pare a fi pus între paranteze (...?!).
- j) unde nu există școală acolo nu există nici cultură;
- k) în multe școli învățarea se desfășoară simultan;
- l) o școală în care profesorul nu învață și el este o absurditate.

Însă o conștiință sau o trăire capătă o altă lumină dacă acestea sunt generate prin coparticipare/contricipare [3] în contextul educațional al școlii, în sistemul educațional.

În uzajul educațional de la noi se avansează discuții și opinări privind deosebiri între învățământul rural și învățământul urban, nefiind formulate principii, reglementări și norme privind conceptul de școală urbană sau rurală (dar poate fi un învățământ rural și unul urban?!).

Dacă îi întrebăm pe părinți, pe cadrele didactice și pe manageri ce semnifică entitatea noțională de școală, cu siguranță răspunsurile se vor sintetiza în formularea „locul unde învață copiii”.

Observăm, așadar, o situație tristă, menținându-se involuntar în comunitatea pedagogică și în societate. Dar ce opțiuni au elevii față de învățare? Aceștia au un alt mesaj: „Instruiește-mă și voi învăța. Provoacă-mă și voi crește. Crede în mine și voi câștiga!”.

În toate timpurile educația/învățarea au constituit prilejuri de discuții și de abordări sistematice, procesuale și axiologice. Astfel, în cadrul acestora proiectul axiologic [10, p. 21-30] în materie de școală/de educație se creionează nu numai-decât *din interior*, de către „oamenii școlii”, cu competențele, dorințele, expectanțele și interesele specifice, dar și *din exterior*, de către instanțe ce comandă școlii/învățământului *ce și cât* trebuie să facă.

Exterioritatea alimentează și prescrie sarcini, scopuri, obiective.

Din exterior, acestea se pot vedea clar. Din interior, însă, lucrurile se pot înfăptui mai bine și în cunoștință de cauză.

Interioritatea pune în acord realitatea cu finalitatea, lucrând și funcționând.

A lăsa doar cadrele didactice să decidă legătura cu propriul câmp de probleme este tot atât de nociv cu a-i lăsa numai pe alții, din afara școlii/a sistemului de învățământ, să decidă asupra mersului lucrurilor. Și, în această situație, ar fi necesară o împletire și o completare a competențelor și a nevoilor, situație care încă se mai lasă așteptată.

Este, așadar, o necesitate să fie instituită o armonie, o ambuanță între ceea ce este restrictiv și ceea ce este extensiv, deci un bastion cultural de a da drumul și a desfășura educația, pe care grecii perioadei eleniste o numeau Παιδεία (Paideía) și o ridicaseră aproape la rang de religie culturală – artă și virtute, *desfășurată la „firul vieții”*.

Orice demers formativ presupune o pregătire a individului pentru a face față solicitărilor exterioare și interioare. A-l forma pe individ pentru o profesie, ca să se pună la dispoziția celorlalți, pentru a se integra în comunitate, reprezintă un prim obiectiv al învățării. A-l forma, în plus, pentru a se cunoaște pe sine, pentru a-și da răspuns la propriile căutări și interogații culturale, pentru a lua o poziție față de ceea ce se află ori față de ceea ce se întâmplă în jur, constituie un al doilea obiectiv nu mai puțin important decât primul. Aceasta înseamnă a căuta omul din om.

Astăzi se constată că acest al doilea „pachet” de obiective este de multe ori desconsiderat dacă nu cel mult considerat a fi implicit.

Învățarea este centrată în continuare pe acumularea de cunoștințe, are o fizionomie puternic raționalistă, a devenit mult mai pragmatică, vizându-se cu prioritate *apropiatul*, competența cerută de piața muncii. Astfel, se verbalizează opinii și mesaje de tipul „de ce se mai studiază atâta literatură, psihologie, religie, matematică dacă acestea „nu ajută” aproape la nimic?; de ce să ne mai împodobim atât de mult spiritul sau interioritatea, dacă mai multă chemare o au competența vizibilă, acribia profesională, exterioritatea și fațada?; nu este suficient că individul „știe” sau „știe să facă”?; de ce să ne mai intereseze ceea ce „este” el, ce are pe „dedesubt”, ceea ce „crede”, ceea ce poate „să devină”?

Aceste întrebări ce ar identifica aceste întrebări printr-un răspuns concludent, este următoarea: este posibil și de dorit ca o serie de discipline științifice, predate în școală, să fie umanizate ori spiritualizate? Care anume și cum? Ce conținuturi „teoretice” se predă și se învață în liceele „teoretice”?

Răspunsul acestor întrebări ar trebui să fie enunțat din interior, din școală, de către cadrele didactice, de „oamenii școlii”.

O societate sănătoasă are nevoie de oameni în stare să se înțeleagă, să se autoconducă, să-și dobândească libertatea și să o facă/să o respecte în mod corespunzător. Așadar, „dominația numărului/a cantității (ca temei și legitimitate a deciziei) constituie un mare pericol pentru prosperitatea și sănătatea unei societăți dacă se pierde din vedere calitatea indivizilor ce o compun și a relațiilor dintre ei” [1, p. 182]. De aici, învățarea/educația ce nu se adresează interiorității rămâne incompletă și chiar nocivă.

Finalitatea autentică a învățării/a educației este autorizată în pregătirea persoanei pentru a sesiza semnificațiile adânci ale realității [4, p. 36-39], ale realității de lângă noi dar și din noi înșine. Aceasta presupune nu numai o poziționare exterioară, contemplativă, detașată, ci și o trăire pe cont propriu a acestei realități. Realitatea nu are nici o noimă dacă este doar descrisă, știută dar nu și experimentată, trecută prin filtrul unei subiectivități, sensibilități sau al unui spațiu mental. Realitatea nu este cunoscută cu adevărat dacă nu este „realizată” semnificația ei la nivelul unei experiențe individuale. Aceasta înseamnă să ne ridicăm deasupra ei, să o integrăm în multiplele date ale experienței altora sau ale noastre. Realitatea nu trebuie doar știută, ci și ratificată prin intermediul unei *angajări existențiale și mentale* (despre durere sau despre iubire poți să afli mai multe dacă le consimți prin proiecție sau trăire afectivă). În școală echipa, dacă dorește să își atingă obiectivele, trebuie să știe cu exactitate unde se află ca angajare socioculturală și psihopedagogică și ca realitate.

Toate acestea sunt identificate în activitatea cadrelor didactice, în prestanța lor umanistică, interioară, mentală, spirituală și profesională. Asupra importanței și statutului profesionalizării cadrelor didactice se va reflecta mereu. Mai puțin la nivelul *mentalității profesionale* și mai mult la nivelul rețelelor de socializare.

În curriculum-ul disciplinar la limba și literatura română, mai ales pentru clasele de liceu, sunt inserate teme pentru învățare ce se referă la opera filosofică a anumitor autor, la romanul social, la romanul psihologic, politic, de propagandă etc. Dar nu sunt, cel puțin, curricula unor discipline opționale (sau culegeri de texte instructiv-formativ) cu tematică din filosofie, din sociologie, din demografie, din etnopsihologie, din logică, din științele limbajului, din culturologie, din psihologie, din politologie etc., după exemplul manualelor de *Filosofie* pentru clasa a XII-a, Tip A și Tip B, editate la Editura Didactică și Pedagogică, R.A. din București, 2008, ce cuprinde teme precum;

- omul (omul și problematica naturii umane, omul și societatea, alteritate și identitate, sensul vieții),
- morala (binele și răul, teorii morale, probleme de etică aplicată),
- politica (libertate și responsabilitate socil-politică, egalitate și dreptate, teorii politice moderne și contemporane, idealul democratic, drepturile omului),
- cunoașterea (problema întemeierii cunoașterii, forme de cunoaștere și tipuri de adevăr, adevăr și eroare),
- existența (existență și devenire, spațiul și timpul, teorii despre spațiu și timp, omul și timpul, determinismul),
- filosofia (ce este filosofia?, genuri și stiluri în filosofie, filosofie și viață): filosofia, punctează Constantin Noica, este calea regală a rațiunii, calea logicității, filosofia te învață să cunoști căile neștiute ale inimii.

În context, să ne imaginăm dialogul sau discursul profesorului cu elevii sau elevii cu elevii care studiază romanul „Mara” sau „Pădurea spânzuraților”, sau

„Frații Jderi”, sau alte opere: ce pot discuta psihologic, politologic, sociologic, demografic și logic fără a avea disponibile astfel de materiale (culegeri, broșuri, creștomatii cu texte comentate etc.)?

În procesul didactic este aprobată de către ministerul educației pentru clasa a VIII-a disciplina „Educație pentru societate” ce se realizează în baza Ghidului profesorului, începând cu anul 2022. Paradoxal, conținuturile sunt axate doar pe tematica interculturalității. Oare educația pentru societate nu mai are deschideri?!

Așadar, să admitem în actul didactic un tip de *agresivitate a învățării și a cunoașterii* [2] prin a pune forțat conținuturi în configurații de limitări și tensiuni comportamentale de umilință morală, de autosupunere la atare agresiune și să ignorăm codurile etice în procesul de învățare și de cunoaștere? Sesizăm aici sistemul de referință asupra *statutului științific al disciplinelor școlare* ce nu se impun plenar prin *gradul de maturitate* socioculturală, filosofico-psihologică, fiind sesizabilă lipsa unui *imago al formării intelectuale a elevilor* etc.; ele nu sunt evidente în categoria științelor comportamentului (substratul de înțelegerea de sine) prin efect empiric, iar statutul lor paradigmatic este destul de fragil, deoarece handicapul disciplinelor școlare rezidă în *lipsa caracterului „împăciuitor”* al acestora, acela de *transversalitate, de timpul interior al experienței*. Astfel, *este ignorată simetria estetică a conținuturilor curriculare*, fiind debusolați *sensul intern și sensul extern* al acestora, conflictul între gândire și acțiune, deci *configurațiile armonioase și relația unui mijloc cu scopul său* („Poți recunoaște adevărul după frumusețea și simplitatea lui”).

În sensul celor menționate, se impune corectarea, repararea/inovarea structurală a conținuturilor curriculare prin *identificarea efectului de armonizare a acestora*, iar complementul căutat pentru armonie este ideea *potrivirii, a adaptării*, adică fiecare cadru didactic să-și pună întrebarea „pentru ce?”, *reflectând la finalitatea didactică a disciplinei ca la o autentică euristică și punând patru întrebări:*

1. cum este posibilă apariția unor forme, evenimente, fenomene mai complexe decât cele care au existat până acum și, în acest sens, superioare acestora?;
2. ce probleme adaptive are de soluționat structura și conținutul disciplinelor?;
3. dacă eu aș fi inginerul competent, ce căi și metode mi-ar sta atunci la dispoziție?;
4. cum pot să recunosc, din greșelile pe care le face sistemul, care dintre aceste căi și metode a fost în mod efectiv selectată?.

Astfel, în actul didactic al acestor discipline se instaurează, cu referire atât la cadrele didactice, cât și la elevi, dificultăți de ordin psihologic în termeni de anxietate, de frustrare și disperare, factori de stres, dificultăți interacționale, situații tensionale, conflicte de rol (efectul contricipării – contributor și participant în acțiune). Acestea semnifică un *sindrom cvasicomplet al șocului cultural* suferit de

elevi, iar supunerea voluntară la această formă subtilă de agresiune, reprezentată de șocul cultural, îl plasează pe lev la cealaltă extremă, aceea a *umilinței*.

În câmpul de cunoaștere structurată științific în corpusul disciplinelor școlare, acceptarea generală a unei paradigme rămâne un vis frumos și, acolo unde se produce totuși o dată, prin capriciul spiritului timpului („*zeitgeist*”), ea poate să însemne în aceeași măsură regres, dar și spor de cunoaștere. Ceea ce nu ne scutește, în orice caz, de obligația ca, în loc să ne uităm fix la factorii de impact, să apreciem demnitatea unui candidat la paradigmă după unele criterii mai sensibile. Printre cadrele didactice cu titluri și onoruri ministeriale (avem deținători ai titlului „Pedagogul anului”), poate fi un astfel de candidat, și dacă este, cum îi sunt valorificate în mod real valențele activității sale?

Sfera existențială a postmodernismului condiționează și influențează coraportul stabilit dintre unitățile definitorii ale universului, determinând ce, cât, cum, unde intervine suportul/aportul în vederea extinderii zonei de concordanță a dezvăluirii valorice a instanței de recurs, susținând în sine un parcurs în serviciul evoluției, un rol primordial fiindu-i rezervat ființei umane - realitate ce întrunește un context interior etalonat de cunoaștere, (auto)realizare, (auto)dezvoltare, (auto)determinare.

Temele invocate supra pot fi sintetizate în jurul răspunsului la următoarea întrebare; în ce măsură școala noastră pregătește individul prin învățare pentru o viață reală astfel încât să fie satisfăcut și el și aceia din jurul său?. Sesizăm, pe bună dreptate, că cele două zone - învățarea și lumea reală - pot evolua paralel, fiecare devenind opacă una fața de alta, mai mult, „stânjenindu-se” reciproc.

Cheia rezolvării multor probleme o găsim în modul în care articulăm și reconciliem învățarea cu viața, realizând o compatibilizare de finalități, în acord cu valorile promovate de modernitatea actuală, un mod unitar de concepere și de acceptare a excelenței și a performanței.

În context, nu calitatea celor două orizonturi considerate izolat ne interesează (învățarea și viața), ci *felul în care se susțin și se servesc reciproc*. La limită, putem avea o învățare instituționalizată excelentă și o „bijuterie” de școală, dar dacă sunt „atașate” necorespunzător societății - eventual dezinteresate, destructurate, aceasta nu dă nici un rezultat. Este nevoie de o armonie, de o rezonanță, de o „simfonie” (C. Cucuș) între cele două realități ce vor crește calitativ pe principiul vaselor comunicante: cu cât vom avea un învățământ mai bun, cu atât vom avea și o societate mai avansată valoric și cu cât vom avea o societate mai dezvoltată, cu atât și învățământul va fi de calitate.

Dar este nevoie și de o anumită *emergență*, de o geneză a unor sisteme noi prin integrarea unor sisteme mai simple, elementare. Astfel, sistemele ce iau naștere în acest sens sunt caracterizate drept noi în sensul că ele poartă proprietăți pe care nu le au sistemele prin integrarea cărora au luat naștere, acestea sunt numite proprietăți emergente. Emergența semnifică un act creator de integrare, deci este o *fulguratio*, un act de creare a ceva nou, transcendemta, deci, „o tran-

scendență a gândirii, o reflecție critică asupra uluitoarelor concepte ale învățării școlare și provocatoarelor întrebări cărora acestea le dau naștere”, menționează T. Callo [8, p. 6].

Astăzi, însă, sesizăm o instabilitate a sistemului de învățământ cauzată de fluctuațiile politice și, mai cu seamă, de ambițiile și voluntarismele unor persoane din grupări politice (cu mitinguri ce au sloganuri și mesaje indezirabile și intorșionate). Este regretabil să constatăm că aproape orice ministru și ministeriat învestite au ținut cu tot dinadinsul prin așa-zisele „reorganizări” să „dărâme” ceea ce au construit predecesorii și să vină cu „altceva” în loc. Elementele de continuitate au fost desconsiderate, chiar dacă unele demersuri s-au dovedit viabile.

Necazul și deconstrucția provin din neglijența că nu s-a asigurat un *pe-rimetru de neutralitate* la nivelul unor actori intermediari, prin statuarea unui „nucleu dur” de cadre didactice, științifico-didactice, de profesori-cercetători în domeniu (un nucleu al lui *Homo neophilus* – omul iubitor de noutate), care să operaționalizeze anumite elemente programatice clamate de aceia (din tagma lui *Homo neophobus* – omul temător de noutate) ajunși în fruntea sistemului de învățământ.

O veritabilă reformă presupune o stabilizarea sistemului dar și injoncțiuni permanente cu situații de incertitudine, fundamentul continuității, acumularea și consolidarea/păstrarea unor realizări în materie de idei și de resurse umane, conștientizarea și aplicarea elementelor de noutate, de inovare și de transfer tehnologic.

Referințe bibliografice:

1. Albu G. Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului. Iași: Polirom, 1998, p. 182.
2. Eibl-Eibesfeldt I., Agresivitatea umană. București: Editura Trei, 1995.
3. Fourer Gerard. Éduquer. Écoles, étiques, sociétés. II-ieme édition. Bruxelles: Édition de Boeck Université, 1998.
4. Giussani L. Riscul educației. București: Editura Corint, 2005, p. 36-39.
5. Kant Im. Critica rațiunii pure. București: Univers Enciclopedic, 2009.
6. Lurçat L. Vers une école totalitaire. L'enfance massifiée à l'école et dans la société. Paris: François-Xavier de Guibert, 2001.
7. Nicolescu B. Transdisciplinaritatea. Iași: Polirom, 1999, p. 66, 77.
8. Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro SRL”, 2021.
9. Patrașcu D., Ciobanu M. Managementul timpului și delegarea managerială. Chișinău: C.E.-P UPS „Ion Creangă”, 2021, p. 31.
10. Psihopedagogie. Ediția a III-a (Coord.: Cucuș Constantin). Iași: Polirom, 2009.
11. Vicol N. Școala și cadrul didactic: traseul ambianței educative prin reușită. Monografie. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2021, p. 5-22.