

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII  
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU  
INSTITUTUL DE CERCETARE, INOVARE ȘI TRANSFER TEHNOLOGIC**

**Monografie**

**RECONFIGURAREA  
PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE ȘCOLARĂ  
ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETALE**

**Chișinău - 2023**

Lucrarea a fost examinată în Consiliul Științific al Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” și aprobată pentru editare de Senatul Universitar, proces-verbal nr.6 din 26 decembrie 2023

Monografia colectivă a fost realizată în cadrul proiectului: *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*. Cifrul: 20.80009.0807.27 A.

### **Coordonator științific:**

**Ludmila FRANȚUZAN**, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător

### **Autori:**

**Tatiana CALLO**, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

**Veronica BĂLICI**, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător

**Maria HADÎRCĂ**, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător

**Cristina STRAISTARI-LUNGU**, doctor în pedagogie

**Ion ACHIRI**, doctor, conferențiar universitar

**Viorel BOCANCEA**, doctor, conferențiar universitar

**Nina PETROVSCHI**, doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar

**Marina MORARI**, doctor, conferențiar universitar

### **Referenți:**

**Ghicov Adrian**, doctor habilitat, conferențiar universitar, UPSC

**Paladi Oxana**, doctor habilitat, conferențiar universitar, USM

**Bețivu Aurelia**, doctor, conferențiar universitar, US Alecu Russo din Bălți

#### **DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA**

**Reconfigurarea procesului de învățare școlară în contextul provocărilor societale:** Monografie / Tatiana Callo, Veronica Bălici, Maria Hadîrcă [et al.]; coordonator științific: Ludmila Franțuzan; Ministerul Educației și Cercetării, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic. – Chișinău : [S. n.], 2023 (CEP UPSC). – 304 p.

Aut. indicați pe verso f. de tit. – Bibliogr.: p. 282-304 (326 tit.). – [100] ex.

ISBN 978-9975-46-860-2.

37.0

R 36

© Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”/  
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic, 2023

**Tipar executat la Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069**

## CUPRINS

<b>CUVÂNT ÎNAINTE</b> .....	5
<b>Capitolul I. CULTURA ÎNVĂȚĂRII: O VIZIUNE ACTUALIZATĂ A FORMĂRII ȘI CULTIVĂRII ELEVILOR (Tatiana Callo)</b> ...	7
1.1. Societatea învățării și relația educație - cultură .....	8
1.2. Cultivarea unei culturi a învățării .....	18
1.3. Noua cultură a învățării.....	28
<b>Capitolul II. ESENȚA PEDAGOGICĂ A ÎNVĂȚĂRII (Veronica Bâlici)</b> .....	38
2.1. Chintesența fenomenului uman și pedagogic al învățării .....	38
2.2. Eficacitatea învățării bazată pe afectivitate/inteligență emoțională .....	47
2.3. Reconfigurarea învățării prin comuniune și comunitate.....	57
<b>Capitolul III. RECONFIGURAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE SPRE FORMAREA DE COMPETENȚE-CHEIE (Maria Hadîrcă)</b> .....	65
3.1. Competențele-cheie: bază pentru reconstrucția curriculumului școlar actual.....	67
3.2. Conexiunile inter- și transdisciplinare în reconfigurarea învățării spre formarea competențelor-cheie (Aria curriculară „Limbă și Comunicare”).....	78
3.3. Reconfigurarea evaluării în procesul de formare-dezvoltare a competențelor-cheie .....	86
<b>Capitolul IV. RECONFIGURAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE SPRE O EDUCAȚIE PLURILINGVĂ (Cristina Straistari-Lungu)</b> .....	101
4.1. De la abordarea comunicativă la abordarea interacțională .....	103
4.2. Impactul învățării interacționale la limba străină – premisă a procesului de reconfigurare .....	111
4.3. Învățarea limbilor străine <i>în și pentru</i> interacțiune.....	120
<b>Capitolul V. EDUCAȚIA ȘTIINȚIFICO-MATEMATICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL: RECONFIGURAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE (Ion Achiri)</b> .....	130
5.1. Matematică și Științe: aspecte strategice privind învățarea integrată.....	130
5.2. Educația STEM în contextul provocărilor societale .....	134
5.3. Reconfigurarea formării competențelor elevilor în domeniul ingineresc .....	135

5.4. Dezvoltarea curriculară la disciplina Matematică .....	137
<b>Capitolul VI. RECONSTRUCȚIA ÎNVĂȚĂRII PRIN EDUCAȚIA</b>	
<b>STEM/STEM (Viorel Bocancea )</b> .....	160
6.1. Educația STEM - răspuns la provocarea societății .....	160
6.2. Învățarea prin prisma formării competențelor-cheie reactualizate (repere pentru dezvoltarea curriculumului) .....	163
6.3. Repere privind proiectarea unui curriculum opțional la disciplina „Educația STEM” .....	184
<b>Capitolul VII. EDUCAȚIA SOCIO- UMANISTICĂ: RECONFIGURAREA</b>	
<b>PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE (Nina Petrovschi)</b> .....	196
7.1. Educația istorică din perspectiva învățării pragmatice .....	196
7.2. Abordările inter și transdisciplinare în reconfigurarea învățării.....	217
7.3. Direcții de dezvoltare a educației istorice.....	225
<b>Capitolul VIII. RECONFIGURAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE</b>	
<b>ȘCOLARE: ARIA CURRICULARĂ ARTE</b>	
<b>(Marina Morari)</b> .....	232
8.1. Specificul cunoașterii și învățării prin arte din perspectiva provocărilor societale .....	232
8.2. Funcțiile integratoare ale artelor în învățământul general .....	243
8.3. Abordări integrative ale artelor în Curriculum școlar.....	256
<b>ÎNCHEIERE (Ludmila Franțuzan) .....</b>	<b>278</b>
<b>BIBLIOGRAFIE:</b> .....	<b>282</b>

## CUVÂNT ÎNAINTE

În ultimii ani, în contextul abordărilor postmoderniste, s-a scris destul de mult despre învățare, s-au actualizat concepții, idei diferite, au fost deschise noi căi pentru investigație, printre care se înscrie și cercetarea problematicii de reconfigurare a procesului de învățare școlară în contextul provocărilor societale.

Lucrarea de față se află programatic sub semnul susținerii ideii de reconfigurare, cu largi posibilități de a identifica și a recomanda alte forme de configurare a învățării în școală, mai actuale și mai conforme cu cerințele sociale la zi. Necesitatea reconfigurării învățării este generată de multiplele fluctuații din sistemul educațional, de schimbările dinamice ce au loc în sistemul și în procesul educațional, în care dominanța competențelor este un factor de decizie.

Lucrarea conține un șir de idei, modele, concepte, noțiuni, opinii care fundamentează ideea reconfigurării, fiind, în același timp, o invitație la reflecție, la transformare, la schimbarea opticii prin care este văzută învățarea și la conștientizarea posibilelor repere de acțiune educațională. Presiunea socială externă reclamă nu doar autoreproducerea fenomenului de învățare, dar și reconfigurarea acestuia în contextul unei ideologii sociale democratice, în care conexiunile învățării școlare cu fenomenele lumii înconjurătoare sunt de nivelul unu.

Substantivul *reconfigurare* evocă ideea de schimbare, transformare, având un șir de conotații nu doar pedagogice, ci și antropologice, filosofice și sociale. Centrul de gravitate al lucrării este învățarea în noile condiții sociale. Orizonturile de sens ale lucrării se proiectează în câteva *constante de bază*, cum ar fi: *societate a învățării, utilitatea învățării, dinamica învățării, perspectiva interacțională a învățării, voința de cultură, a învăța pe cont propriu, învățarea cooperantă, învățarea prin proiecte STEM, STEAM, STREAM* etc., având fiecare consecințe directe în proiectarea și realizarea activității formative. Sunt adunate valoroase contribuții ale cercetătorilor în domeniu, care consideră necesară reconfigurarea, chiar dacă nu se concentrează pe ideea exhaustivității acestei reconfigurări.

Din diferite puncte de vedere, se susține teza conform căreia este necesară orientarea spre „pacificarea” și „spiritualizarea” învățării: *adâncirea umanității prin învățare, educarea simpatiei, învățarea prin iubire, umanizarea învățării, învățarea prin respect reciproc, învățarea emotivă, trezire spirituală, învățarea prin valori* etc.

Dat fiind că învățarea ca fenomen include o paletă atât de largă de aspecte diverse, care uneori nu sunt suficient specificate, aici sunt tratate și explorate diverse aspecte în toată complexitatea lor, furnizând unele observații importante,

fără a omogeniza diversitatea posibilă, dar și reală. De asemenea, este dezvăluită forța conceptuală a învățării, fiind comentate un șir de întrebări frecvent puse de teoria învățării, cum ar fi: „*Ce dovezi există pentru reconfigurarea învățării?*” „*Care este condiția sine qua non a învățării de azi?*” „*Cum învață elevul într-un context social?*” „*Care este relația dintre vechi și nou în învățare?*” „*Cum să trecem la cultura învățării de tip funcțional-pragmatic?*” etc.

Sunt clarificate și interpretate numeroase legături și *filiații curriculare* ale învățării: *arie curriculară, competențe-cheie, reconstrucție formativă, transdisciplinaritate, scop strategic, construirea cunoașterii* etc.; „*înruirile*” dintre entitățile educaționale ale fenomenului de învățare: *cunoaștere, pasiune, perseverență, efort, reflexivitate, limbaj, convingere, putere* etc.; , sunt evocate interogativ particularități ale învățării: *diversitatea/ complexitatea învățării, caracterul prospectiv al învățării, reconstrucția învățării, învățarea investigativă, învățarea pragmatică, cunoașterea artistică, învățarea prin STEM-atizare* etc.

Așadar, încercarea lucrării este de a clarifica firul unor noi delimitări în domeniul învățării întreprinse odată cu implicarea socialului și logica ei de reevaluare în raport cu o cultură a învățării la nivel european. Lucrarea urmărește să realizeze acel decupaj al discursului pedagogic care să facă inteligibil specificul general al învățării de azi, care să ilustreze edificator modul în care discursul general să poată fi aplicat particular.

Travaliul pe care l-a implicat procesul de elaborare a lucrării se situează fie la nivelul viziunii pe care o au autorii despre situația în care se află învățarea, fie la nivelul elementelor, componentelor, entităților, structurilor etc. pe care le dinamizează învățarea. Interpretarea și resemnificarea sunt acțiunile de bază ale construcției analitice a textului.

Speranța noastră este că, prin această lucrare, reușim să clarificăm „sinele propriu” al învățării și câmpul de semnificații ale acesteia în contexte specifice, trezind un interes activ al specialiștilor în domeniu și al celor interesați (pedagogi, studenți, doctoranzi etc.) de problematica respectivă, sesizând atât înnoirile teoretice, cât și cele practice.

*Tatiana Callo,  
dr. hab, prof. univ.*

# Capitolul I.

## CULTURA ÎNVĂȚĂRII: O VIZIUNE ACTUALIZATĂ A FORMĂRII ȘI CULTIVĂRII ELEVILOR

### Introducere

*Reconfigurarea învățării* vizează structuralitatea sau organizarea structurală funcțională, văzută din altă perspectivă, o perspectivă care poate transpune planul în acțiune, contribuind la realizarea obiectivelor și implicând o altă linie de decizie. Structuralitatea, în acest caz, este o proprietate esențială a existenței, punând în evidență un *complex de relații*, este un concept cu semnificație reală, independentă de subiect, este un model al obiectului, în cazul nostru, un model al procesului de învățare.

*Reconfigurarea*, pe lângă faptul că are în obiectiv de a propune noi forme sau structuri, implică un ansamblu de elemente și *relațiile* dintre acestea, într-o anumită configurație conceptuală, astfel încât să asigure premisele adecvate realizării, conferindu-i continuitate și omogenitate și determinându-i identitatea. Pe *axa orizontală* reconfigurarea procesului de învățare vizează schimbări, transformări, substituiri, completări ale conținuturilor de învățare, iar pe *axa verticală* – modernizarea tehnologiei/ metodologiei învățării. Această reconfigurare a procesului de învățare trebuie să implice stabilitate, organizare, coeziune, armonie.

Unitățile primordiale ale reconfigurării se constituie ca mecanisme educaționale prin care sunt achiziționate cunoștințe și sunt formate comportamente, convingeri, atitudini, valori și se asigură condițiile în formarea personalității elevilor. Rațiunea acestei acțiuni este una cuprinzătoare ca arie și inovatoare ca intenție, având o dimensiune importantă, care rezultă din experiențe teoretico-aplicative.

Opțiunea din acest studiu este referirea la *reconfigurarea învățării* prin prisma culturii învățării. Este luată ca premisă ideea că societatea cunoașterii sau societatea învățării în care trăim are nevoie de o cultură a învățării, iar o cultură a învățării este sinonim cu educația.

Studiul debutează cu dezvăluirea relației dintre dezideratele unei societăți a cunoașterii și cultura învățării într-un viitor dezirabil al educației, în care socialul și cultura sunt luate împreună. Apoi se axează pe logica dezvăluirii specificului culturii învățării prin acumularea cunoștințelor puternice și pe procesul de cultivare a culturii învățării, ca un proces de rafinare a învățării și de înnoibilare a acesteia. Sunt cercetate coordonatele culturii învățării: efortul, învățarea CCC, învățarea PPP, hiperpersonalizarea, agentivitatea, literația,

învățarea inversă. Un loc aparte îl ocupă *canonul școlar* cu deschidere spre un eventual canon al culturii învățării. Ultima parte a studiului emerge spre principiile culturii învățării, spre rolul neuroștiințelor, a microînvățării și a entuziasmului în învățare.

Aspectele vizate sunt puse sub semnul transformărilor în arhitectura generală a învățării în școală.

### **1.1. Societatea învățării și relația educație – cultură**

#### **• *Societatea cunoașterii/ învățării ca filosofie educațională***

Anunțând că ideile pe care le promovează în contextul elaborării de politici educaționale „nu este un refuz al instrumentalității educației ca atare, ci mai degrabă o tentativă de a crea fisuri, de a introduce un „zgomot” postumanist în interiorul anumitor caracteristici socio-politice ale aparatului educațional apărute în modernitate”, cercetătoarea H. Pedersen afirmă că „plecând de la cinci idei comune privind relația dintre educație și schimbare socială care apar frecvent în retorica construcției de politici educaționale din zilele noastre – „societatea cunoașterii”, „societatea democratică”, „societatea multiculturală”, „societatea globalizată” și „societatea durabilă”, identifică un număr de provocări aduse de postumanism teoriilor convenționale despre producția, medierea și dezvoltarea cunoașterii instituționalizate, considerate un catalizator al progresului social” [225, p. 683].

„Societatea cunoașterii” este un concept utilizat de obicei pentru descrierea importanței crescânde a educației, cercetării, inovării și pregătirii de experți care schimbă rolul educației (European Science Foundation, 2008). Există o presupuziție larg răspândită care spune că producția, circulația și intersectarea diferitelor forme de cunoaștere crește, atât în intensitate cât și în complexitate, și că instituțiile educaționale trebuie să se pregătească pentru aceste provocări. Cunoașterea este recunoscută drept un factor major al competitivității globale la nivelul statelor-națiuni, al corporațiilor, precum și al individului, transformând cunoașterea mai mult sau mai puțin într-un bun care poate fi comercializat pe piața globală. Aceste condiții determină ce forme de cunoaștere sunt considerate valide, eficiente și legitime pentru a fi diseminate într-un context dat. În documentele de politică educațională, *societatea cunoașterii* este asociată în general unei forțe de muncă flexibile, angajabile și productive, iar beneficiile sale pentru viețile umane individuale sunt așteptate în termenii „angajabilității” [225, p. 684].

Distincția proiectului educației, este, în principal, după cum afirmă L. Vlăsceanu, *cognitivă și culturală*. Chiar dacă în componența sa are mai multe elemente și ținte, preeminența îi este conferită doar de două axe constitutive:



cunoașterea științifică, tehnică și umanistă, considerată relevantă pentru transmiterea școlară și cultura artistică, antropologică, reprezentativă în epoci și activabilă școlară [206, p. 154; 32].

În societatea actuală, supranumită *societate a învățării*, rolul educației și a specificului realizării acesteia sunt probleme abordate pe larg atât în științele educației, cât și în cele sociologice, economice, filosofice, antropologice etc. Se crede, pe drept cuvânt, că în societățile cu un *nivel înalt de învățare* și de pregătire profesională a celor amplasați în câmpul muncii perspectivele și potențialitățile viitorului sunt cu mult mai evidente. Din aceste considerente, reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale este un imperativ care reclamă revederea învățării din *perspectiva viitorului*, când învățarea, ca un proces de prelucrare a informației, să devină una din plăcere.

Educația devine esențială pentru economia bazată pe învățare, deoarece *raportul dintre muncă și cunoaștere* devine centrul analizelor economice și sociale în condițiile în care acumularea de capital nu asigură creșterea economică continuă, chiar dacă este un factor de producție esențial. Economia actuală reclamă forța de muncă *foarte bine pregătită* în condițiile vertiginoase ale globalizării și ale accelerării tehnologice, care, intrinsec, solicită *cunoștințe puternice* [286].

Dacă până nu demult vorbeam despre *cunoștințe bune* în domeniu, *cunoștințe profunde*, *cunoștințe trainice*, acum vorbim despre *cunoștințe puternice*, deoarece *puterea* presupune un potențial, o capacitate cognitivă care oferă posibilitatea de a acționa și a realiza ceva la un nivel înalt, deosebirea constând în faptul că în cazul acesta apare în prim-plan *acțiunea, fapta, manifestarea*. Cunoștințele puternice îl determină pe cel care le are să *poată influența* pe ceilalți. Or, *influența* este o acțiune exercitată care poate modifica ceva.

Făcând o incursiune în viziunea filosofică a lui Aristotel, raportându-ne la cunoaștere și intelect, trebuie să menționăm că filosoful afirma că problema *intelectului* este profund neclară. Aristotel nu ne spune nici câte intelecte sunt, nici cum acționează ele, ci doar că mintea noastră *trebuie să fie pură* pentru a fi receptivă. Niciodată Aristotel nu a gândit *cunoașterea* omului *ca pe un baston*, dând ingredientele acestei gândiri: mintea orientată spre lucruri, receptivitatea ei absolută și natura ei de gazdă lipsită de oaspeți dinainte primiți. Toate nivelurile aristotelice ale cunoașterii, de la senzații la estimări și la gândire, sunt *intenționale* [18, p.33-34]. Mintea este complet decisă: dacă e să cunoască ceva, ea trebuie să fie complet gazdă, să fie pură și să aibă *puterea* de a primi. Atât de pură, minții noastre îi lipsește ceva, îi lipsește un agent,

un motor, ceva care s-o pună în mișcare. Aristotel nu descrie motorul acesta, ci doar spune că e *nevoie de el, că vine din afară* [*Ibidem*, p.49].

Nu în zadar A. Toffler afirma, în acest context, că „trăim un moment când se dezintegrează întreaga structură a puterii care a menținut lumea asamblată. Ia formă o *structură de putere* radical diferită, care afectează toate nivelurile societății omenești: aceasta este *cunoașterea* (informația)" [200, p. 11]. Într-adevăr, cunoașterea a devenit componenta esențială a evoluției umane, economice și socio-culturale. Țările dezvoltate se bazează pe coordonatele unor economii postindustriale care sunt percepute ca *economii ale cunoașterii*.

Ceea ce este specific pentru societatea învățării este *caracterul social pronunțat al educației* în ansamblu, având ca notă particulară aspecte social-axiologice, deoarece realizarea procesului educațional se bazează pe axe socio-culturale valorice în formarea personalității elevului. Acesta este un proces cu deschidere largă, oferind șanse egale în învățare tuturor membrilor societății. Principiul meritologiei, adică valorificarea meritelor personale, devine unul esențial în procesul de învățare. Dată fiind o dialectică a adevărului, este confirmat faptul că școala este instituția care valorifică potențialul și meritele personale ale elevilor. Ea și-a asumat acest rol, afirmă M. Manolescu, pe care îl îndeplinește mai bine sau mai puțin bine, dar și l-a asumat [142, p. 35]. Școala a devenit, într-un fel, cea mai mare religie a omenirii. Dar școala, în societatea actuală, este supusă unor mari presiuni din toate părțile. În aceste condiții, devine vulnerabilă. Situația a devenit din ce în ce mai complexă, mai greu de gestionat, de orientat, de apreciat și de consolidat. Realitatea actuală scoate cu pregnanță în evidență, pe de o parte, elitismul bazat pe selecție, iar, pe de altă parte, este promovată cu putere generalizarea învățământului care a condus la accesul tuturor elevilor la școală. Întrucât toți elevii acced progresiv la aceeași școală, reușitele și eșecurile lor școlare nu mai trebuie să depindă, în principiu, de situația lor economică, ci de talentul lor și de *meritele personale* [Apud 142 p. 35]. Evident, *meritologia* derivă de la meritocrație, fondatorul fiind M. Young, însă ideea meritocrației vine încă de la Socrate, care a formulat principiul unei guvernări ideale – nu cel care este născut împărat trebuie să conducă, ci cel care are capacitatea în a conduce. M. Young considera că progresul social depinde de *combinarea puterii cu intelectul*, depinde de folosirea potențialului și talentului individului. De aceea el vedea destinația meritocrației în *intelectualizarea vieții sociale* și dezvoltarea capacităților naturale ale individului.

Intrinsec, diploma de studii superioare poate facilita accesul la muncă și la cariere de muncă promițătoare, dacă va fi acordată pe baza acestui principiu al meritologiei. Efectul educației trebuie să se materializeze într-o persoană cultivată, performantă. Plus la aceasta, *învățarea permanentă* devine o

componentă principală a personalului apt de muncă, înregistrând în viitor un avânt foarte puternic.

Spre deosebire de alte resurse, epuizabile pe măsură ce se consumă, *cunoștințele sunt extensibile la infinit*, cel puțin în principiu, devenind o resursă practic inepuizabilă pentru dezvoltarea economică, fapt ce este nu numai că recunoscut dar și promovat cu consecvență de marile puteri ale lumii, care consideră că progresul poate fi asigurat prin performanță, creativitate și imaginație. Sporul în cunoaștere devine astfel o condiție *sine-qua-non* a progresului [286].

După cum afirmă și P. Drucker, cunoașterea, ca o resursă economică eficientă în producția de bunuri și servicii, impune necondiționat învățarea permanentă și adaptarea continuă la problemele complexe, inter- și transdisciplinare, specifice societății postindustriale [85, p. 11].

De aici decurge clar că *societatea învățării* este o filosofie educațională, care, eminentă, este susținută de UNESCO, poziționând educația drept cheia dezvoltării economice a unei națiuni și susținând că educația ar trebui să se extindă dincolo de învățarea formală în centre de economie a cunoașterii, cunoscută sub numele de *cultură mondială a educației* [192].

#### ● ***Viitorul educației și cultura***

Viziunea educației axată pe viitor cere o schimbare majoră către o *cultură a învățării* pe tot parcursul vieții. Aceasta susține că provocările cu care se confruntă umanitatea: criza climaterică, schimbările tehnologice și demografice, pandemiile și inegalitățile pe care le-au exacerbă, necesită societăți care se înțeleg ca *societăți de învățare* și oameni care se identifică fiind *cei care învață de-a lungul vieții* [306]. În consecință, *învățarea de a învăța* și gestionarea propriului traseu de învățare trebuie să devină competențe de bază. Oportunitățile de învățare trebuie să fie disponibile pentru toți și să fie concepute *pentru și cu* diverse populații de elevi pentru a asigura incluziunea. În acest context, se înscrie și inițiativa *viitorului educației* (2050) a UNESCO, pentru a re-gândi educația, producerea de cunoștințe și învățarea dintr-o perspectivă orientată spre viitor [*Ibidem*].

Și D. Lyon subliniază faptul că, actualmente, conceptul de postmodernism „ne atrage atenția asupra unor probleme importante privind schimbările sociale contemporane”, un concept care „invită la participarea la o dezbatere asupra naturii și direcțiilor societății actuale, într-un context globalizat”, care atrage atenția asupra faptului că „*socialul și culturalul trebuie luate împreună*” [Apud 332].

Școala, ca o oglindă a societății, reflectă *în mic* ceea ce, la nivelul colectivității, întâlnim la alte dimensiuni: crize, succese, mentalități, stereotipuri,

speranțe, neîmplinire etc. Ca urmare, însăși școala a început să funcționeze după *logica economiei de piață*. Educația este un bun care trebuie să satisfacă nevoile „clienților” săi. Deși unii specialiști în educație nu sunt de acord cu viziunea instrucției ca *bun de consum*, se pare că această perspectivă este cea mai profitabilă, deocamdată, deoarece așa se stimulează *creșterea calității în învățământ* [*Ibidem*].

Funcționând după logica economiei de piață și în spiritul postmodern al vremii, școala actuală, pentru a satisface cu adevărat exigențele societății, cu caracteristicile prezentate mai sus, trebuie să facă față unei adevărate provocări: *postmodernizarea școlii*. Aceasta este soluția propusă de majoritatea specialiștilor în științele educației, impusă de faptul că, așa cum remarcă membrii Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, coordonator J. Delors, școlile și profesorii „și-au pierdut în mare măsură poziția de lideri în formarea educativă a copiilor, se văd nevoiți să facă față unei noi provocări: aceea de a face școala mai atractivă pentru copii”.

Este evident faptul, în această ordine de idei, că astăzi școala nu mai este cea care deține monopolul în formarea tinerei generații, dar rolul ei și al profesorilor nu poate fi pus la îndoială. Acest rol însă capătă noi dimensiuni, care decurg, după cum am remarcat, din problemele complexe ale lumii în care trăim: tehnologizarea, globalizarea, comunicarea universală, multiculturalitatea. Postmodernismul impune în educație o nouă paradigmă, cea existențial-umanistă, care pune în centrul preocupărilor sale *persoana* [*Ibidem*].

Postmodernizarea școlii este o soluție, dacă luăm în considerare faptul că acest curent pune în centrul tuturor preocupărilor *individul*, însă nu un individ abstract, ideal, rupt de realitatea în care trăiește, ci un *individ concret*, cu dificultățile și realizările sale. În acord cu acestea, și școala trebuie să răspundă cerințelor individului. Ideea este surprinsă foarte bine de E. Păun „Putem vorbi de o reînțoarcere a individului ca actor în spațiul social și o resurrecție a elevului în calitate de persoană cu caracteristicile sale specific-diferențiatore ce trebuie valorizate maximal, fapt ce constituie dimensiunea dominantă a pedagogiei postmoderne”. Aceste aspecte sunt surprinse și de reforma educațională care are ca obiectiv fundamental substituirea *școlii profesorului* cu *școala elevului*. Aceasta prezintă unul dintre avantajele postmodernizării școlii. Observăm faptul că accentul în școala postmodernă *cade pe învățare și pe rezultate*, interesele individului și eficiența acțiunilor sale devin criteriul major de organizare a procesului de învățământ [Apud 322].

Dacă ne referim la *definirea culturii*, atunci din start trebuie să menționăm că nu există o definiție standard a culturii. A. Moles, de exemplu, afirmă că noțiunea de cultură se pretează unei *definiții deschise*, deoarece este oricând susceptibilă de corecturi și adăugiri, spre deosebire de conceptele cu care

operează științele naturii, care pot primi *definiții închise*. Fenomenul cultural, afirmă filosoful, în complexitatea sa ireductibilă, poate fi doar *conturat*, însă în mod imprecis, prin convergența unor trăsături, dar nu definit riguros, întrucât, având un *caracter creator*, cultura poate oricând „să dispară din propria sa definiție”, dacă aceasta este una închisă [290].

În acest context de referință, printr-un studiu minuțios în domeniu, antropologul E.B. Taylor contribuie la cristalizarea primei definiții sintetice a culturii, înglobând în acest concept toate manifestările de viață ale unui popor, de la mitologie, limbaj, rituri, ceremonii, simboluri, cunoștințe, până la instituții și forme de organizare socială, fără a face distincții între aceste sfere [Apud 290]. L. Blaga a elaborat una dintre cele mai coerente și mai interesante teorii asupra culturii. Potrivit lui L. Blaga, omul este sortit creației, are un destin creator permanent. Omul trăiește într-un mediu specific, creat de el însuși, într-un univers simbolic, care-l detașează de natură. Cultura este astfel o "tălmăcire" simbolică a lumii, o "lectură" a existenței, o interpretare a lumii, un mod de a "traduce" experiența în limbaje simbolice [*Ibidem*].

Actul cultural, afirmă T. Vianu, constă în introducerea unui obiect, prin creație umană, în sfera unei valori. Prin creație, omul investeste un obiect cu o anumită valoare și, astfel, îl integrează culturii, îl înalță din natură în cultură. Cultura, mai spune el, constă în „introducerea obiectelor acestei lumi în sfera feluritelor valori”; astfel lumea capătă sens. Cultura, ca imperiu al valorilor, este văzută ca o *axiosferă* a existenței umane, un ansamblu de valori și de criterii de apreciere a lumii [202; 19; 107].

H.G. Gadamer, vorbind despre cultură, spune că „Dacă aș fi un poet filosof de talia lui Platon, nu mi-ar fi greu să compun un dialog în care Socrate să-l întrebe pe fiecare în parte ce înțelege el de fapt prin cultură. Și probabil că fiecare în parte ar rămâne, până la urmă, dator cu răspunsul, ceea ce vrea să însemne că noi toți știm că ea este cea care ne susține, dar nici unul dintre noi nu știe destul ca să poată spune ce este cultura” [Apud 177, p. 33]. Însă toate cunoștințele, virtuțile, perfecționările posibile nu pot determina să-i atribuim acestui subiect calitatea de cultură, dacă ele acționează numai ca adaosuri, care ajung la personalitatea sa dintr-un domeniu al valorilor aflate în afara lui și care rămân, în fond, tot în afara lui [*Ibidem*, p. 35]. Cultura este o completare necesară a naturii ființei umane. Or, adevărata cultură *este vie*. Nu se poate construi un pom; el poate fi doar plantat, apoi îngrijit și așteptat ca, la timpul său, să dea roade. Cultura poate fi înțeleasă doar *prin trăire* [*Ibidem*, p. 42].

Una dintre cele mai esențializate definiții ale culturii poate fi următoarea: *Cultura este un set de reguli și standarde care atunci când sunt însușite de membrii unei societăți produc comportamente care se înscriu într-*

*o variație considerată de către membrii societății ca fiind potrivită și acceptabilă* [177; 316].

Cultura îndeplinește mai multe funcții, cea de *cunoaștere* fiind una principală. Accesul la cunoaștere oferă omului posibilitatea de a recepta și înțelege esența profundă a lucrurilor, a fenomenelor și evenimentelor și a se cunoaște pe sine ca om.

Ceea ce putem „extrage” din cele expuse mai sus în vederea fundamentării teoretice a culturii învățării, într-o semnificație educațională, punând în evidență perspectiva din care este apreciată cultura, este faptul că o cultură a învățării îl face pe elev să pătrundă în esența lucrurilor prin semnificarea valorii acestora într-un proces de reflecție dinamică. Nu întâmplător, noțiunea de cultură incumbă și ideea de trăire, de aceea este justificată abordarea culturii învățării și din perspectiva afectivă, având „misiunea” de a-i cultiva pe elevi spiritual. Ideea de cultură a învățării devine, astfel, sinonimă cu latura conștientă a spiritului, simptomatică, în acest sens, fiind lupta lăuntrică a elevului cu sinele „necultural” care poate să-l domine.

L. Blaga mai afirmă că omul nu poate evada din sfera culturii fără a înceta să fie om. La fel cum cultura exprimă modul specific uman de existență, conform lui L. Blaga, așa și cultura învățării, considerăm, exprimă modul existențial al viitorului prin educație.

Conceptul de cultură, susține N. Râmbu, este utilizat în unul și același context *sinonim cu educația*, spiritualitatea [177, p. 32].

Referitor la relația educație - cultură, foarte sugestiv observa M. Eminescu că învățătura numai ca atare nu are a face cu creșterea. Învățând pe de rost numirile tuturor orașelor de pe pământ și toate formulele chimice, toate numele speciilor de plante și de animale, această masă de cunoștințe, oricât de nouă ar fi pentru o inteligență, n-o fac nici mai iubitoare de adevăr, nici îndemnatică de a judeca și de a distinge drept de strâmb. Învățătura consistă în mulțimea celor știute, *cultura în multilateralitatea cunoștințelor*, creșterea nu consistă nici într-una, nici într-alta. Ea consistă în *influența continuă* pe care o au lucrurile învățate asupra caracterului și în disciplinarea inteligenței. Când aceste două lipsesc, oricât de multe și-ar fi apropiat capul în mod mecanic, omul simte în sine un gol moral, care din toate e cel mai insuportabil și care conduce mintea nedisciplinată la cele mai triste abateri [Apud 298].

De aici reiese că se face o distincție netă între învățare ca atare și cultura învățării, care presupune o varietate mare de cunoștințe care influențează atât persoana respectivă, cât și pe alții. Poetul se axează și pe *educația minții prin cultură*, afirmând că „E multă diferență între educațiune și cultură. Educațiunea străină implică spirit străin, cultura străină ba. Educațiunea e cultura



caracterului, cultura e educațiunea minții. Educațiunea are a cultiva inima și moravurile, cultura are a educa mintea” [Apud 298].

Însă ceea ce nu știm despre învățare ar putea umple o carte – și ar putea fi un manual de școală. Într-un comentariu magistral asupra posibilităților educației, psihologul J. Bruner dezvăluie modul în care educația poate introduce copiii în cultura lor, deși adesea nu reușește să facă acest lucru. Aplicând *noua psihologie culturală* la educație, J. Bruner susține că mintea își atinge potențialul maxim doar prin *participarea la cultură* – nu doar artele și științele ei mai formale, ci și modurile sale de a percepe, gândi, simți și desfășura discursul [Apud 212].

Examinând atât practica educațională, cât și teoria educațională, J. Bruner explorează modalități noi și bogate de abordare a multor dintre problemele educației. Educația, ne amintește cercetătorul, nu poate fi redusă la simpla prelucrare a informațiilor, sortarea cunoștințelor pe categorii. Obiectivul său este de a ajuta elevii să construiască semnificații, nu doar să gestioneze informațiile. *Crearea sensului* necesită o înțelegere a modalităților culturii cuiva - indiferent dacă subiectul în cauză sunt studiile sociale, literatura sau știința. Cultura educației face un argument puternic pentru *importanța narațiunii* ca instrument de creare a sensului. O întruchipare a culturii, narațiunea ne permite să înțelegem prezentul, trecutul și posibilul uman într-un mod unic [Apud 212, 326].

Orientarea culturologică a lui J. Bruner în învățare constă în faptul că vede învățarea nu doar ca pe un proces de transmitere a cunoștințelor, dar și ca pe o căutare a ceea ce în ce mod se poate adapta cultura la necesitățile omului în creștere și, de asemenea, la tendința sa de a răspunde cerințelor culturii. El neagă existența *minții fără cultură*. Educația, afirmă autorul, *nu este o insulă separată de cultură, ci o parte din continentul culturii*. Or, *libertatea de cultură* înseamnă libertatea de intelect. Învățarea, în opinia lui, este doar o mică parte a ceea ce în ce mod cultura îl pregătește pe elev pentru viață. Învățarea este întotdeauna dependentă de utilizarea resurselor culturale.

După cum am menționat mai sus, potrivit lui T. Vianu cultura exprimă suma valorilor create de om, mediul artificial și simbolic în care el dobândește caracteristicile sale ireductibile. Dar, mai presus de orice, cultura este un patrimoniu al valorilor, un univers axiologic în care omul își dobândește demnitatea [28]. În viziunea filosofului, cultura are următoarele componente: *voința de cultură; valoarea; bunul cultural; actul cultural obiectiv și actul cultural subiectiv*. T.Vianu consideră că cultura nu este posibilă fără *voința culturală*, în lipsa căreia omul este incapabil să participe la formarea personalității sale, deoarece ea este acea energie interioară care îl face pe om să se implice în procesul dramatic de transformare a lumii [Apud 28; 202].

*Voința de cultură* conține în sine două aspecte: unul pur *volitiv*, deoarece nu se poate produce cultură decât în cazul când sufletul este stăpânit de o tensiune lăuntrică. Cel de-al doilea este *intelectual* și sentimental, care constă dintr-un postulat optimist, din credința că temele culturale ale omenirii *nu sunt istovite*, că omenirea mai are încă sarcini mari înaintea ei și că sufletul omenesc stăpânește mijloacele de a se apropia de aceste țeluri [Apud 114]. Astfel, *voința culturală* este ghidată de o valoare culturală și urmărește întruparea valorii într-un bun cultural. Întruparea valorii se realizează prin actul cultural.

La ora actuală, cultura se caracterizează prin câteva trăsături dominante: *complexitate, diversitate, dinamică accentuată și conturarea unor noi tendințe*. Aceste tendințe pot fi sintetizate astfel [Apud 283]:

- Valorile dominante sunt eficiența tehnică, verosimilitatea științifică, originalitatea estetică și participarea politică, o profesionalizare accentuată a culturii;
- Manifestarea unor interdependențe (simbioze, asimetrii și opoziții) între diversele domenii ale culturii – filosofie și știință, filosofie și politică, religie și artă etc.;
- Tendința de separare între dimensiunea creativă și cea participativă a culturii; aceasta fiind mai mult *o cultură a acțiunii*;
- Constituirea unei concepții ample și unitare despre natura, structura și rolul valorilor (reconsiderarea piramidei valorice – reîntoarcerea spre om ca întreg și spiritualitate, integrarea în câmpul axiologic a unor noi valori, dimensiunile spațio-temporale devin valori general-umane, caracteristice diferitelor arii și epoci culturale, epoca noastră fiind *epoca ideilor noi*);
- Caracterul prospectiv, dezvoltarea este justificată mai puțin prin apelul la necesitățile prezentului, dar mai mult prin invocarea celor ale viitorului; manifestarea fenomenului de alienare (retragerea oamenilor din planul vieții culturale, pătrunderea în atenția și consumul public al aspectelor vieții particulare, tendința unor grupuri umane de a trăi valorile altor arii culturale decât cea de apartenență) și criză a culturii.

Definirea competențelor culturale are ca fundament considerarea noțiunii de cultură din perspectivă integratoare, în încercarea de a nu se mai face o diferență între *cultura înaltă* și *cultura cotidiană* și de a opera cu criterii de apreciere mai flexibile și mai dinamice. Astfel, pe lângă domeniile precum artele și muzica, se așază în chip firesc cultura științifică, tehnică, urbană etc. În acest moment și din această perspectivă, am putea spune că atât educația artistică, cât și educația culturală au un scop comun, vital, acela de a-și face un loc activ în



conștiința oamenilor, înlesnind, prin mijloace cât mai eficiente, accesul acestora la valorile artistice și culturale [147, p.17 ].

Iar M. Nasaudean consideră că tinerii de azi sunt interesați de *cultura elitistă (high-culture)* mai puțin, ei orientându-și atenția mai degrabă spre *cultura populară (youth culture)*, care reprezintă o formă de exprimare a individualității, printr-o strânsă legătură cu moda, stilul, muzica, dansul. Faptul că tinerii se manifestă în funcție de ceea ce aleg ei, reprezintă o carte de vizită a lor. Aceștia își aleg modele dintre celebrități, își stabilesc niște standarde care denotă ceea ce vor să fie și care, totodată, le dă sentimentul că aparțin unui ceva mai mare, că au ocazia să arate cine sunt [319].

Învățarea este rezultativă atunci când este adoptată ca parte integrantă a culturii unui proces de cunoaștere. Însăși evoluția umană ca atare s-a dezvoltat anume prin experiențe de învățare. Ca atare, *valorificarea unei culturi a învățării ca parte naturală a dezvoltării poate ajuta elevii să-și crească considerabil performanța*. Elevii, ca atare, au în ADN-ul lor tendința de *cultivare* a potențialului personal în vederea sporirii performanței. Într-adevăr, o *cultură a învățării* este un *concept aspirațional*, dar este, deocamdată, nu atât de clar cum arată de fapt în practică [Apud 294].

O cultură a învățării este cea în care elevii caută, împărtășesc și aplică noi cunoștințe și abilități pentru a îmbunătăți performanțele individuale. Importanța urmării și aplicării învățării este exprimată în valori cognitiv-competențiale și pătrunde în toate aspectele vieții lui personale [Ibidem]. Fără o cultură a învățării, elevii nu pot vedea importanța prioritizării activităților de învățare, ceea ce face și mai dificilă promovarea unei culturi de învățare personale. Rolul materiilor de învățare poate fi adesea dificil de dovedit, iar beneficiile *cultivării unei culturi de învățare* sunt mult mai ușor de dovedit.

Se observă la tinerii de astăzi ceea ce E. Hess consideră un adevărat obstacol în calea unei dezvoltări armonioase, și anume *automulțumirea*. Generațiile de astăzi experimentează mult mai rapid *automulțumirea*, ceea ce înseamnă să *rămânem la o învățare primară*, să respingem automat orice noi provocări și idei noi [Ibidem].

Reieșind din asumțiile de mai sus, putem defini *cultura învățării* situația când elevii, aflându-se în centrul preocupărilor educaționale, acumulează *cunoștințe puternice*, mintea lor având puterea de a primi informații/ cunoștințe prin căutare și aplicare, prin *voință culturală*, în vederea îmbunătățirii performanțelor individuale și a celor ale instituției de învățământ, exprimate în *valori*. O cultură a învățării se bazează pe o *forță de învățare* foarte stimulativă și productivă.

## 1.2. Cultivarea unei culturi a învățării

### ● *Specificul culturii învățării*

O cultură a învățării este raportată la elevi, dar și la instituția de învățământ, care le oferă elevilor oportunități de a-și asuma responsabilitatea pentru aspecte ale vieții școlare și de a experimenta procese de adoptare a deciziilor în gestionarea acestor aspecte. Elevii trebuie să fie capabili să lege subiectele acestor aspecte de cunoștințele lor. Elevii au nevoie de o mulțime de sarcini și de oportunități de învățare la toate disciplinele curriculumului. În școală, clasele reprezintă mici comunități culturale, unde elevii sunt abilitați și încurajați să îndeplinească un rol activ [279; 280].

*Cultivarea culturii învățării* corelează cu un proces de rafinare, stilizare, șlefuire, acesta este un rafinaj al învățării, când elevul acceptă învățarea ca pe o fascinație a minții, ca pe o descoperire permanentă, care îl îmbogățește, îl înnobilează. Însă pentru a realiza acest lucru, este nevoie de crearea condițiilor necesare, a mediului potrivit și de o planificare a „căilor de acces” spre acest mediu, propunând elevilor o „alee principală”, pe care „merg” toți elevii din clasă și mai multe căi, din care fiecare își poate alege pe cele mai potrivite pentru sine. Plus la aceasta, se cere multă atenție la calitatea „solului”, adică a aceluși arsenal metodologic care este aplicat în procesul de învățare, care trebuie să fie permanent „fertilizat”, adică completat cu elemente noi, originale, care stimulează interes și dăruire.

Dacă ne referim la condițiile de care vorbeam mai sus, putem să amintim afirmațiile lui M. Predoiu, care susține că trebuie să instituim un *ecosistem*, care să încurajeze învățarea în general și învățarea continuă în special, pentru că cei mai mulți simt învățarea *doar ca pe un efort* și nu ca pe o bucurie, ca o fascinație, ca o minune, pentru că nu avem o *cultură a învățării* continue *ca mod de viață*, așa cum au alții [305]. Autoarea formulează un șir de idei pentru a cultiva o cultură a învățării în instituții, pe care, într-o redacție din perspectivă pedagogică, le expunem în continuare: (a) recompensarea elevilor care învață; să-i ajutăm *să fie vizibili* și astfel tot mai mulți elevi își vor dori să fie apreciați pentru că învață; (b) atenție la „sabotorii” subtili ai învățării, deoarece frica elevilor de a fi văzuți vulnerabili, de exemplu, este unul dintre cei mai importanți „sabotorii” ai deschiderii pentru învățare: „Decât să vadă toți că nu știi/ nu sunt bun, mai bine mă feresc de această întrebare/ această expunere”; (c) promovarea ideii că nu poți fi învingător pe termen lung decât dacă înveți; (d) când elevii simt *plăcerea învățării*, nu doar că se implică în învățare, dar încep să ofere învățare și altora; (e) un mediu în care este cultivată încrederea ajută cultura de învățare; elevii trebuie să se simtă foarte bine și să fie văzuți și când știi/ pot, dar, mai ales, atunci când nu știi ceva, dar caută să învețe; (j) promovarea

responsabilității individuale pentru învățare continuă; elevii trebuie să știe că dezvoltarea este în primul rând responsabilitatea lor, iar școala îi poate ajuta cu acces la învățare și cu „teren fertil” pentru aplicarea celor învățate; când elevul are întrebări pentru care răspunsul nu este evident, el trebuie să poată să atragă pe alții în explorarea soluției potrivite [Apud 305].

În acest context de referință, trebuie să menționăm că profesioniștii din domeniul social din Austria, Danemarca, Italia și România și-au expus opinia cu privire la cei mai importanți factori care facilitează o *cultură a învățării* la locul de muncă [265]. Printr-o revizuire pedagogică, aceștia s-ar prefigura în felul următor: (a) *învățarea experiențială*; elevii au nevoie să își îmbunătățească capacitatea de a găsi *soluții pentru situațiile de zi cu zi*, dar și să conecteze noile soluții cu fundamente teoretice, care să susțină o înțelegere pe termen lung a metodelor de lucru și proceselor; pentru a conecta teoria și practica, experții sugerează o formare bazată pe exemple din activitatea curentă și studii de caz; programele de învățare ar fi bine să fie bazate pe o combinație de simulări, învățare între egali și discuții critice; (b) *reflecția*, ca piatră de temelie: într-o „călătorie de învățare” ideală *reflecția asupra cazurilor* reale este esențială; reflecția asupra cazului, alături de colegi, este printre cele mai eficiente instrumente de învățare, deoarece asigură continuitate, un mediu de învățare stabil și relevant; (c) învățarea nu are loc într-un vid, ci într-un context relațional, fie că este vorba de colegi sau de un profesor/ formator/ mentor/ supervisor. Acest *context relațional* trebuie să fie caracterizat de o abordare în care „eșecul” este permis, pentru că sunt controlate posibilele consecințe: profesorul creează un mediu de învățare în care curiozitatea și învățarea experiențială sunt încurajate [265].

Dacă ne raportăm la finalitatea educației, atunci trebuie să precizăm că aceasta reflectă persoane autonome căutătoare a propriei împliniri, axată pe manifestarea scopurilor în următoarele arii de consacrare: a) *aria individuală* pentru construirea și gestionarea autonomă a vieții fiecărei persoane; b) *aria socială* pentru inițierea și gestionarea interacțiunilor și rețelelor de relații cu alte persoane; c) *aria pragmatică* pentru dobândirea și aplicarea unei calificări, cu priceperile și competențele asociate; d) *aria culturală* a asimilării și gestionării cunoașterii științifice, culturale și tehnologice [205, p. 20].

### ● *Coordonate ale culturii învățării*

**Efortul.** I.-O. Pânișoară observă că Departamentul de educație a Statelor Unite ale Americii (2003) constată că unii tineri nu au învățat că – de fiecare dată – *succesul școlar are nevoie de timp și de efort susținut*. Profilul nativului digital trimite spre un alt tip de elevi cu care cadrele didactice se obișnuiesc mai greu și cărora școala nu le oferă un traseu de dezvoltare potrivit. Elevii sunt

obișnuți să primească totul imediat atunci când doresc și fără să depună un efort prea mare în acest sens. Este rolul pedagogului să le demonstreze că nu numai în școală, ci și în viața de zi cu zi ei pot afla lucruri valoroase din activități care nu sunt nici distractive și nici ușoare. Iată de ce profesorul trebuie să se asigure că nu predă doar o materie anume, ci și formează sau cultivă cultura învățării [300]. Elevii trebuie să învețe că sunt *responsabili și de ceea ce fac, dar și de ceea ce nu fac*. Greșeala este când *de-responsabilizăm* copiii și le oferim un mediu în care niciodată greșelile nu se „plătesc”.

După cum susține cercetătoarea A. Duckworth, „efortul contează de două ori” [87, p. 59]. Prin teoria psihologică a reușitei, autoarea afirmă că dacă iei în calcul mai mulți indivizi în circumstanțe identice, reușita fiecăruia depinde doar de două lucruri: *talent și efort*. Talentul – cât de repede evoluăm în dobândirea unei abilități, categoric contează. Dar efortul apare în calitate de coeficient în ecuație de două ori, nu o singură dată. Efortul construiește abilitatea. În același timp, efortul face ca acea abilitate să fie productivă: *talent x efort = abilitate: abilitate x efort = realizare* [87, p. 67]. Dacă ne raliem opiniei autoarei, putem afirma că o cultură a învățării înseamnă ca elevului să îi pese atât de mult încât să-i rămână loial, înseamnă să învețe cu dragoste, rămânând îndrăgostit tot timpul.

Efortul, la rândul său, se leagă de noțiunea de *putere*, de încordare, de aplicare a acestei puteri, fie intelectuale, fie fizice, în vederea realizării a ceva superior în raport cu ceea ce este obișnuit. Dacă ne referim la ceea ce am remarcat anterior într-o posibilă definiție a culturii învățării, observăm că noțiunea de *putere* este prezentă și aici, în legătură cu un anumit rezultat al învățării. De aici putem deduce că atât *acțiunea de învățare* trebuie să fie puternică (efortul), cât și rezultatele acesteia.

În opinia lui P. Klin, există câțiva pași pe care o școală trebuie să-i facă pentru a deveni o instituție care învață: a evalua propria cultură de învățare; a stabili o cultură pozitivă; a da fiecăruia ocazia de a gândi; a recompensa asumarea riscului; a ajuta pe fiecare să devină o resursă de învățare pentru alții; a pune puterea de a învăța în acțiune; a planifica viziunea într-o manieră organică; a da viață viziunii; a conecta sistemele; a pune ansamblul pe roți (în mișcare) [Apud 315]. Școala ca o organizație care învață este *o filosofie*, nu un program. Conceptul are multe de oferit reformării și restructurării gândirii despre școală. Să construiești o astfel de școală este o sarcină enormă, care poate începe cu atitudinea pozitivă față de învățarea continuă și cu imaginea unui *proces vizionar*.

**Învățarea CCC: conceptuală, a competențelor, a caracterului.** Școala, în calitate sa de instituție care învață, se caracterizează printr-un mediu în care elevii *îndrăznesc să gândească cu voce tare*, să experimenteze și să încerce lucruri noi. După cum afirmă J. Hattie, scopul fundamental al școlii este de a se asigura că toți elevii învață, dar nu că tuturor elevilor li se predă [124, p.132].

Instituțiile de învățământ pot fi administrate ca unități *centrate pe învățare*. Școlile pot fi făcute indispensabile și creative în mod durabil, nu prin ordine ori directive sau prin regulamente ori evaluări forțate, ci prin adoptarea unei *cultivări corecte a culturii învățării*. Pentru a crea o cultură a învățării, școala are nevoie de un limbaj comun al învățării și ca elevii să devină experți în domeniile de *învățare CCC: conceptuală, a competențelor, a caracterului*.

J. Hattie vine cu ideea învățării vizibile și afirmă că trebuie să acționăm asupra *dragostei de a învăța*, invitând elevii să rămână în procesul de învățare, vizând modurile în care elevii pot să-și îmbunătățească sentimentul sănătos de *a fi*, respectul de sine și considerația pentru ceilalți, felul în care pot avea rezultate mai bune la învățatură. Dragostea de a învăța este cel mai bun rezultat din orice școală. Și, de asemenea, e nevoie de *a păstra învățarea în prim-plan* [Apud 124, p.9]. Ingredientul cheie al pasiunii elevilor constă, în opinia cercetătorului, în fiorul de a fi elev, în *imersarea* care însoțește procesul de învățare, în sentimentul de a fi implicat în exersarea practică în vederea acumulării de cunoștințe. *Pasiunea* reflectă fiorul și frustrările învățării. Ingredientele principale ale învățării sunt provocarea și feedback-ul [124, p.44].

Tot J. Hattie abordează noțiunea de „*supraînvățare*”, care se întâmplă atunci când elevul ajunge la stadiul de *a ști ce are de făcut* fără să se gândească prea mult; trăsătura ei esențială este că reduce din sarcina procesului de gândire și cogniție, permițând abordarea unor idei noi. Tot aici se susține faptul că profesorul trebuie să treacă de la predarea bazată pe o singură idee la cea *axată pe idei multiple*, ca apoi să le conecteze, să dezvolte aceste idei în așa fel încât elevii să-și construiască și reconstruiască cunoașterea și convingerile. Organizarea acestor elemente de către elevi este esențială, nu cunoștințele și ideile ca atare [Ibidem, p.49].

**Învățarea PPP: pasiune, perseverență, persistență.** Prin *pasiune* A. Duckworth nu înțelege doar să ai ceva de care să-ți pese, ci să-ți pese într-un mod constant, dedicat, stăruitor. Într-un sens, ești orientat în aceeași direcție, ca o busolă, mereu nerăbdător să faci chiar și cel mai mic pas înainte în loc să faci un pas lateral, către altă destinație. Majoritatea acțiunilor își extrag semnificația din loialitatea față de țelul suprem, filosofia personală de viață [87, p.91]. Pasiunea începe cu sentimentul de bucurie intrinsecă pe care ți-o provoacă ceea ce faci, în cazul dat învățarea. Pasiunea ajunge la desăvârșire datorită convingerii că ceea ce faci contează.

O formă de perseverență este disciplina zilnică de a încerca să faci lucrurile mai bine decât ieri, or, a încerca să înveți azi mai bine decât ieri. Speranța este un fel de perseverență care te împinge să te ridici la înălțimea situației. De la bun început și până la final este inestimabil de important să înveți să mergi înainte când lucrurile devin dificile, chiar și când ai dubii [Apud 87,

p.123]. Perseverența este esențială atunci când trebuie să atingi un nivel înalt de succes. Plus la aceasta, se caracterizează prin faptul continuării lucrului început, indiferent de orice piedici, rămânerea pe poziții, indiferent de dificultățile întâmpinate. Perseverența oferă încredere și sentimentul de stimă față de propria persoană și amplifică motivația. Perseverența este tendința unei persoane de a avea o continuitate într-o anumită activitate care va oferi un scop final dorit. A fi persistent înseamnă a depăși un set de obstacole pentru a atinge un obiectiv. Obstacolele ar putea include bariere fizice, psihologice, culturale, critice sau descurajatoare. Cuvântul *perseverență* vine din latină *perseverantia* și înseamnă „să rămânem la ceva strict”. Dacă o persoană face ceva în ciuda tuturor dificultăților implicate, el este strict cu sine însuși.

**Învățarea hiperpersonalizată.** Cu siguranță, toate politicile din domeniul învățării trebuie să fie centrate pe elevi, dar alinierea acestora cu obiectivele sociale este esențială, mai ales când vrem să consolidăm *cultura învățării*. Este nevoie de o ghidare a traseelor de *învățare hiperpersonalizată*, sunt necesare căi de învățare bazate pe inteligență artificială și chiar tablouri de bord personalizate, cu o hartă termică a competențelor pe diferite paliere [278]. Accentul trebuie să fie pe corelarea competențelor și a impactului asupra cunoașterii la toate nivelurile. Echilibrarea programelor de învățare și îndeplinirea obiectivelor de cunoaștere ale elevilor pot fi dificil de reconciliat, motiv pentru care *microînvățarea* este o tendință în creștere [271]. De asemenea, experiențele de învățare trebuie concepute ca inserții de *micro-competențe*, pentru a stimula implicarea și pentru a genera impactul dorit. În plus, acest lucru permite realizarea învățării în fluxul activității, deoarece consumul de astfel de *micro-conținut* nu va adăuga prea multă presiune asupra efortului de învățare și va consolida cultura învățării [271].

Profesorii sunt conștienți în general că elevii trebuie să fie implicați în procesul de învățare și că metodele de predare și învățare bazate pe *cooperare* îi încurajează să abordeze critic și să acorde interes tuturor dimensiunilor posibile ale unui subiect, că aceste metode îi invită să discute și să nu fie de acord, să-și formeze propriile opinii, să susțină prin argumente, să negocieze și chiar să facă schimbări. O astfel de *cultură a învățării* nu reprezintă un lux, nici al unei predări bune, nici al unei învățări bune [279].

După cum afirmă M. Zhilinskaya, orice blochează activitatea elevilor, blochează automat procesul de învățare. Rolul elevilor ar trebui să fie nu numai ascultarea, ci și cunoașterea activă. Școala de astăzi *trebuie actualizată*. Trebuie să creăm ateliere, grădini școlare, săli în care elevii să cânte la instrumente și să-și pună piesele. Trebuie să ne îndepărtăm de *cultura predării* și să îmbrățișăm o *cultură a învățării*. Pentru a schimba școala, trebuie să schimbăm ceea ce se întâmplă în clasă. În loc să învețe despre plante dintr-o carte, elevii ar putea



merge la cea mai apropiată poiană sau pădure cu o lupă și să învețe pe baza propriilor observații. *Cuvintele nu sunt totul*. Natura ne-a înzestrat cu diverse organe de simț și fiecare dintre ele este una dintre căile care duc la creier. Lecțiile de redare sunt plictisitoare și elevii primesc puțin din ele, deoarece temele sunt prea ușoare, prea incomplete și pur și simplu *plictisitoare*. Plictiseala trebuie înlocuită cu o *curiozitate*, iar elevii au nevoie de *provocări reale*. Lumea este interesantă. Motivația intrinsecă este derivată din *curiozitatea cognitivă*. Acolo unde nu există curiozitate, nu există motivație. Sistemul nostru de învățământ actual stinge sistematic motivația cu care copiii vin la școală. Vedem asta, dar dăm vina pe elevi. Cu cât metodele noastre eșuează mai mult, cu atât mai mult ni se pare că ceva este în neregulă cu elevii, nu cu metodele [321].

Astăzi, mulți elevi termină școala, unii obțin chiar rezultate foarte bune la examenele finale, dar nu știu ce și-ar dori să facă mai departe în viață, nu își cunosc punctele forte, școala nu i-a ajutat să-și descopere drumul. Ei știu exact la ce nu sunt buni și pentru ce nu au talent. Trebuie să schimbăm situația – nu elevii ar trebui să servească școala, ci școala ar trebui să servească elevii. Nu elevi pentru școală, ci școală pentru elevi. Fiecare copil are talente și puncte forte, iar școlile ar trebui organizate astfel încât profesorii să le ajute să le descopere și să le dezvolte. Aceasta, desigur, necesită individualizarea și chiar *personalizarea procesului educațional*. O cultură a învățării necesită o *metodologie complet diferită* de o cultură a predării [Apud 321].

**Agentivitatea.** În școală ar fi bine să se faciliteze dezvoltarea *agentivității* celui care învață, adică a *puterii* și capacității individuale de a alege, de a iniția în mod autonom acțiuni conforme cu valorile alese și independent de constrângeri exterioare, construindu-se, prin educație, *autonomia individuală*. În acest sens, este necesară intervenția acelor activități care facilitează maturitatea individuală a *capacităților de alegere a valorilor* și de inițiere a acțiunilor adecvate și optime. Cea mai importantă forță de intervenție este *învățarea pentru autonomie*, adică acel tip de învățare care asigură tranziția dinspre stare de heteronomie sau de dependență față de o autoritate exterioară către starea de autonomie, a alegerii individuale a valorilor și conținuturilor. Ca rezultat al acestui proces, *agentivitatea* sau capacitatea specific umană de a acționa cu scop dispune de posibilitatea de a se manifesta. Succesul autonomizării depinde, așadar, de gradul de pregătire cognitivă și conativă (volitivă) a subiectului pentru starea de a fi autonom [206, p. 165]. Însă nu există o persoană să dispună doar de competențe cognitive performante în absența conținuturilor care le-ar pune în evidență și nu există persoane capabile să prezinte conținuturi utile și corelate fără să dispună de operații mintale corespunzătoare. Combinarea optimă, în acest caz, este atât a învățării cât și a predării, este produsul direct al asigurării premiselor educaționale necesare angajării într-un proces nou și continuu de

învățare. Această formulare a optimului rezonază cu ceea ce P. Bourdieu a numit *capital cultural*. Cunoașterea se face din cunoaștere; *cu cât ai învățat mai mult, cu atât vei învăța mai mult*. Cu cât ai exersat mai intens capacitățile operatorii ale intelectului, cu atât viteza de învățare crește [Apud 206, p. 178].

Din punctul de vedere realist, *agentivitatea* este o chestiune de *intra-acțiune*, este o punere în scenă, nu ceva ce cineva sau ceva posedă. Ea nu poate fi desemnată ca atribut al *subiecților și obiectelor*, ci este „facerea”/„ființa” în intra-activitatea sa. *Agentivitatea* se referă la posibilitățile și responsabilitatea presupuse de o reconfigurare. Posibilități particulare de acțiune există în fiecare moment, iar acestea presupun o responsabilitate de a interveni în devenirea realității, de a contesta și redesena ceea ce contează și ceea ce nu contează.

Întrebarea asupra modului în care instituțiile influențează *agentivitatea* este abordată în două feluri. Primul se axează pe așa-numita *path dependency* („dependența de pârție” sau „dependența de calea deja aleasă”): cu timpul, instituțiile de învățământ capătă o anumită autonomie și este extrem de greu să schimbe traiectoria pe care deja s-au angajat. Cel de-al doilea explică influența instituțiilor de învățământ asupra acțiunii de învățare a elevilor prin aceea că ele impun constrângeri, dar oferă simultan și *oportunități* pentru acțiune [Apud 127, p.336 ].

**Literația.** În ultima vreme se vorbește tot mai mult despre *literație*, ca despre o abilitate de a identifica, înțelege, exprima și crea concepte, sentimente, opinii, capacitatea de a comunica și a stabili conexiuni cu alte persoane. Literația este o competență complexă care stă la baza tuturor celorlalte competențe-cheie. Conform definiției oferite de Asociația Internațională de Literație, *literația* (din engl. „literacy”) este abilitatea de a identifica, înțelege, interpreta, crea și comunica, folosind materiale scrise, audio și digitale în toate disciplinele și în orice context. Definiția oferită de Consiliul Uniunii Europene pentru „literacy”, tradus oficial ca „alfabetizare”, sună, în esență, foarte asemănător cu definiția de mai sus „Alfabetizarea/ literația este capacitatea de a identifica, înțelege, exprima, crea și interpreta concepte, sentimente, fapte și opinii, atât verbal, cât și în scris, folosind materiale vizuale, auditive/audio și digitale în diferite discipline și în diferite contexte. Ea implică capacitatea de a comunica și de a stabili conexiuni cu alte persoane, în mod eficient, adecvat și creativ.” Nivelul minim necesar al competențelor de literație pentru a face față provocărilor vieții de adult este în continuă creștere, reflectând complexitatea din ce în ce mai mare a lumii în care trăim și ritmul din ce în ce mai alert al schimbărilor în societate. Astfel, știm că nu e suficient să îi pregătim pe copii și tineri la școală pentru citit-scrisul necesar pentru viața de școlar; e nevoie să îi pregătim să poată *continua să învețe* folosindu-se de competențele de literație pe tot parcursul vieții [295].



*Literația culturală și cea științifică* contribuie la afirmarea unor dimensiuni individuale, privitoare la construcția și reprezentarea sinelui pe scena vieții și la comunicarea acestuia cu alții semnificativi, dar și a unor dimensiuni comunitare, naționale, transnaționale, relevate prin funcționarea rețelelor de interacțiuni și schimburi de mesaje. Miza individuală a literației culturale și științifice constă în asigurarea condițiilor ca fiecare cetățean să asimileze elementele de bază ale culturii, cunoașterii și informațiilor reprezentative pentru lumea contemporană și să exerseze acele abilități de utilizare a acestora care îl fac să înțeleagă lumea din jur [206, p. 184].

*Literația culturală* asigură dezvoltarea personală socială echilibrată, democratică și justă și este menită să asigure armonia între limba și cultura națională, premise ale unei participări civice deschise. În acest sens, E.D. Hirsch a dezvoltat concepția care în educație se bazează pe ideea centrală în conformitate cu care cunoașterea este fermentul oricărei literații [Apud 205, p.94]. Literația culturală este o literație a continuității.

Din perspectiva Programului PISA (Programme for International Student Assessment), care este un studiu la nivel internațional realizat de către OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) și reprezintă o evaluare standardizată internațional, cu scopul de a măsura cât de bine sunt pregătiți elevii de 15 ani să facă față provocărilor societății cunoașterii, *literația științifică* este menită să contribuie la formarea următoarelor *competențe fundamentale*: a) competența de a explica științific fenomene, care se formează prin învățarea informațiilor științifice, este o competență eminentemente științifică; b) competența de a evalua și proiecta o investigație științifică; c) competența de a interpreta în mod științific date empirice și documente relevante; b) și c) se referă la metodologia de producere și validare a cunoașterii științifice (procedurale) și la practicile prin care sunt stabilite gradele de încredere ce pot fi investite în enunțuri ale cunoașterii științifice (cunoașterea epistemică) [Apud 205, p. 165].

***Învățarea inversă (personalizată)*** – *Flipped learning* este o orientare în învățare, când elevii acasă învață ceea ce trebuie să predea profesorul în clasă (teoria), iar în clasă aplică (practica), sub îndrumarea profesorului, ceea ce au învățat acasă în baza înregistrării video. În clasă se creează un context dinamic, interactiv de învățare. Are lor transmiterea cunoașterii din forma de grup în cea individuală (acasă) și din cea de grup într-o formă dinamică, interactivă (în clasă). Astfel se produce personalizarea învățării, elevii au autonomie în învățare, își construiesc singuri învățarea, accentul cade pe elevi, nu pe profesor. Autorii acestei orientări sunt J. Bergman și A. Sams.

Învățarea are loc în două etape. În prima etapă, după cum am menționat, elevii învață tema acasă (în baza diverselor materiale: manual, video, înregistrări

audio/ podcast-uri, aplicații digitale, texte etc.), iar în etapa a doua elevii participă, în clasă, la diverse activități, discuții, dezbateri, realizează diverse lucrări, soluționează diverse probleme, participă în proiecte etc. Esența învățării „inverse” constă în libertatea pe care o oferă elevilor, aceștia au mai mult timp pentru discuții, îl percep pe profesor ca pe un partener, care le oferă ajutor în asimilarea cunoașterii.

**Canonul școlar.** Canonul școlar, după cum menționează L. Vlăsceanu, este la origini un cuvânt religios, însă în aspect laic înseamnă *regulă, normă de conduită*. Cercetătorul îl utilizează pentru a exprima importanța cognitivă și culturală a alegerii conținuturilor tematice transmise prin educație prin formarea *autonomiei individuale* a elevilor și pentru consolidarea culturii naționale în cadrul european și global. Canonul școlar are *temporalitate* și este astfel construit ca să simbolizeze ceea ce este într-adevăr valoros pentru cultura, știința, tehnologia, comunicarea națională și merită să fie investit cu misiunea de a forma noile generații. Însă canonul nu poate fi aglomerat cu prea multe informații și practici exemplare, considerate toate importante, dintr-un motiv evident: dacă toate sunt importante, într-adevăr atunci nimic nu mai este important [206, p. 168]. Educația și canonul școlar sunt co-extensive: una există prin celălalt și ambele concură la nașterea a ceva nou sub forma persoanei individuale care a reușit să devină autonomă și creativă [*Ibidem*, p. 172].

În acest context, putem aminti și de H. Bloom, care abordează problematica *canonului occidental* și care și-a propus să compună acest canon occidental pentru prima dată sau, mai exact, să-l recompună astfel încât importanța, anvergura și coerența acestuia să fie evidente pentru toți cei ce îl neagă sau vor să-l „deschidă”. Ceea ce s-a clădit de-a lungul veacurilor și a fost consolidat prin anexiuni succesive prudente, exigente, nu poate fi dărâmat într-un an sau un deceniu, oricâtă patimă negatoare, demagogie populistă sau discreditare interesată s-ar investi într-o asemenea acțiune. De altfel, negația canonului precede, de regulă, printr-o „pregătire de artilerie”, „deschiderea” lui, susține cercetătorul M. Martin [Apud 296].

În această arie de idei, putem menționa faptul că, referindu-se la canonul estetic, cercetătorul M. Martin, teoretician și critic literar cu o contribuție substanțială în domeniu, creator de concepte teoretice de anvergură (precum cel de „complex cultural” sau de „dicțiune a ideilor”), afirmă că, de fapt, canonul este mereu în act, el este canonizare, decanonizare, recanonizare, cu alte cuvinte, un continuum în același timp substanțial și relațional. A crede în existența unui canon estetic nu înseamnă a avea o viziune statică asupra literaturii, ci doar a recunoaște o anumită continuitate în evoluția ei, o ordine construită prin ierarhizare. Această ordine reduce fără îndoială diversitatea, dar o reduce dintr-un punct de vedere cantitativ, nu calitativ. Canonul estetic nu poate fi într-un

spațiu dat și într-un timp dat decât unul singur. Altfel ce consistență ar mai avea însuși termenul de canon? Imaginarea mai multor canoane înăuntrul aceleiași câmp literar înseamnă retragerea din acel câmp a mizei, abolirea concurenței, a luptei pentru întâietate și a oricărui efort de clasare. Mai exact, clasarea s-ar transforma dintr-o problemă axiologică într-una taxonomică, clasarea ar fi numai clasificare și nu clasament. Dar acest tip de multiplicitate și de diversitate ar duce la o neașteptată uniformitate valorică, mai exact, la indiferența față de valori [296].

O analiză complexă a canonului literar o face H. Bloom în „Elegie pentru canon”, afirmând că citind cei mai buni scriitori, de exemplu Homer, Dante, Shakespeare, Tolstoi, acest lucru nu ne va face cetățeni mai buni, deoarece în acest sens arta este perfect inutilă. Cercetătorul afirmă că dacă ar avea puterea respectivă, atunci ar grava aceste cuvinte deasupra fiecărei instituții de învățământ, pentru ca fiecare din cei care învață să se gândească la *splendoarea înțelegerii* [295; 267; 228]. De asemenea, este o greșeală să credem, susține cercetătorul, că o critică literară poate deveni o bază pentru educația democratică sau pentru îmbunătățirea societății.

Canonul trebuie privit ca identic cu arta literară a memoriei. Memoria este întotdeauna o artă, chiar și atunci când funcționează involuntar. Trebuie să predăm mai selectiv, căutându-i pe cei puțini care au capacitatea de a deveni cititori foarte individuali. Pragmatic, *valoarea estetică* poate fi recunoscută sau experimentată, dar nu poate fi transmisă celor care sunt incapabili să-i înțeleagă senzațiile și percepțiile. A te certa în numele ei este întotdeauna o gafă [295].

Canonul a devenit o alegere între textele care se luptă unul cu altul pentru supraviețuire, iar originalitatea devine echivalentul unor termeni precum întreprindere individuală, încredere în sine și competiție. *Toată originalitatea literară puternică devine canonică. Acesta este cel mai puternic test pentru canonicitate.* Doar foarte puțini ar putea copleși și îngloba tradiția. Se intră în canon doar prin *puterea estetică*. Un test străvechi pentru canonic rămâne extrem de valabil: dacă nu cere recitare, opera nu se califică.

Or, cunoașterea nu poate continua fără *memorie*, iar canonul este adevărata artă a memoriei, fundamentul autentic al gândirii culturale. Cel mai simplu, canon este *imaginea gândirii individuale*, fie că este vorba despre gândirea lui Socrate prin propria moarte sau Hamlet contemplând acea țară nedescoperită. Alungarea lui Shakespeare sau, mai degrabă, reducerea lui la contextele sale, nu ne va scăpa de noi tiranii. În orice caz, nu putem „scăpa” de Shakespeare sau de canonul pe care el îl centrează. Shakespeare, așa cum ne place să uităm, *ne-a inventat* în mare măsură; dacă adăugăm restul canonului, atunci Shakespeare și Canonul ne-au inventat în întregime. Shakespeare este la fel de mult în afara categoriei autorilor eminenți, pe cât este în afara mulțimii.

Un bun cititor poate, într-un fel, să se „cuibărească” în creierul lui Platon și să gândească de acolo; dar nu în al lui Shakespeare. Suntem încă în afara ușilor. Pentru facultatea executivă, pentru creație, Shakespeare este unic. Îi datorăm lui Shakespeare nu numai reprezentarea noastră a cunoașterii, dar o mare parte din *capacitatea noastră de cunoaștere*. Fără Canon, încetăm să mai gândim [295].

După opinia lui L. Vlăsceanu, cea mai importantă schimbare în educație se referă la construirea *canonului cunoașterii*, care să consacre modelarea unei personalități care ar dispune de acea educație de bază care ar oferi șansa înțelegerii produselor, evenimentelor și mesajelor epocii actuale și a înțelegerii, chiar a anticipării, dezvoltărilor de mai târziu. Un astfel de canon ar include: a) *vocabularul cultural* esențial asociat diviziunii actuale a cunoașterii; b) *curriculumul* care cuprinde formele de reprezentare și de conținut ale diversității culturii umaniste și sociale, ale ideilor, enunțurilor, principiilor, calculelor, formulelor și legilor științifice de bază, inclusiv înțelegerea și diferențierea valorilor și credințelor; c) *competențele/ capacitățile* de identificare, analiză și interpretare critică și creative ale produselor cunoașterii științifice și culturale. Aceste componente sunt *solidare*, deoarece fiecare se regăsește în celelalte și *complementare*, deoarece realizarea unuia depinde de realizarea celorlalte [Apud 205, p. 163].

Canonul educației preuniversitare, în accepția lui L. Vlăsceanu, presupune faptul că „de la educația timpurie până la cea liceală cunoașterea transmisă poate fi organizată sub forma unor *canoane cognitive* (și a unor *canoane ale culturii învățării* – n.n.) diferențiate pe stadii de școlaritate și asigurate de o continuitate indusă de logica epistemică a cunoașterii. Literațiile fundamentale, de la literația citirii și literația digitală și culturală la literația științifică și cea matematică, ar asigura realizarea canonului școlar. În acest sens, autoritatea rigorii educației ar fi asigurată de conținutul și practicile aplicate pentru realizarea canonului cognitiv al școlarității, iar cadrele didactice ar deveni reprezentanții înalt calificați ai canonului școlar” [205, p. 254].

De aici deducem că, dacă vrem să construim un *canon al culturii învățării* la nivelul învățământului preuniversitar, pentru a crește rezultatele la învățatură, atunci acesta trebuie să reprezinte un set de reguli de conduită în autonomia învățării elevului, acceptat în instituția de învățământ respectivă pentru o anumită perioadă de timp și construit astfel ca să includă ceea ce este valoros și actual, având un caracter deschis, fiind mereu în act.

### 1.3. Noua cultură a învățării

● *Teze ale culturii învățării*. Pedagogia modernă utilizează o serie de termeni noi care se referă la stiluri, metode și forme noi în care se organizează învățarea în școală, la strategii, standarde sau la modul diferit în care elevii din

ziua de azi învață, datorită contactului cu noile tehnologii și cu accesul mai facil și, în general liber, la o cantitate imensă de informații [281; 289].

Cercetătorii europeni vorbesc despre schimbarea culturii învățării ca despre o condiție esențială în rezolvarea problemelor actuale ale educației. T. Janik vede cultura învățării ca pe o totalitate de forme și stiluri de învățare încadrată în anumite limite temporale și noile orientări antropologice, psihologice, sociale și pedagogice. În opinia cercetătorului, noua cultură a învățării trebuie să reiasă, actualmente, din ideile constructiviste, care reflectă o învățare activă, constructivistă, independentă, motivată și integrală; o învățare autonomă, independentă de profesor. O atenție deosebită trebuie să se acorde *individualizării învățării*, activizării cognitive a elevilor, formularea unor sarcini autentice de învățare, rezolvarea generativă a problemelor, susținerea proceselor metacognitive. Cultura învățării trebuie să fie productivă [Apud 250, p.45].

În noua cultură a învățării învățarea trebuie să aibă un *caracter investigational*, când profesorul determină strategia și tactica învățării și stimulează activitatea mintală a elevului. Procesul învățării capătă, de asemenea, un caracter de parteneriat. Principiul strategiei constructivismului este faptul modificării sau negării preconceptului elevului și înlocuirea acestuia cu un concept final, format din fundamentele unui obiect concret la nivelul dat de dezvoltare a elevului. Conținutul și caracteristica *preconceptului în învățare*, bazate pe principiile constructivismului, sunt orientate în direcția necesară prin „ciocnirea” viziunilor inițiale ale elevului cu informația pe care o conțin noile izvoare de cunoaștere. Însă ca elevul să-și construiască un nou concept cu care să-și completeze preconceptul, el trebuie să vadă și să înțeleagă că, practic, ideea lui personală nu este bună, iar folosirea noii construcții este cu mult mai rentabilă [Apud 250, p.47].

Astfel, elevii trebuie să înțeleagă că dorința de a învăța continuu este foarte importantă și că ea este o parte esențială a performanței lor, dar și a școlii în care învață. Învățarea nu este un eveniment punctual, ci o parte esențială a culturii instituției de învățământ. Cultura învățării are un sens deosebit, deoarece nu este doar un program, ci o deschidere a minții, căutarea independentă a cunoașterii. Însă pentru a crea o cultură a instituției de învățământ, este nevoie de realizarea celor „3E” (în engleză): *the Environment* (mediul, spațiile și lucrurile necesare pentru a învăța); *the Experience* (experiența, ceea ce concepem pentru învățare); *the Energy* (energia, ceea ce purtăm și aducem noi înșine pentru școală). Este important ca fiecare dintre aceste ”E-uri” să fie încorporat în școală și în cultura acesteia [Apud 274].

Poate aici ar fi cazul încă o dată să amintim de faptul că, în opinie kantiană, cultura, în general, este *domnia libertății, un semn distinctiv al capacității ființei umane de a-și proiecta obiective care îi sunt pe plac.*

Libertatea în alegerea faptului de a învăța „de bună voie”, din plăcere, cu tragere de inimă, neforțat de nimeni, de nici o „autoritate” este o cultură a învățării elevului conținută în cultura lui generală, care însumează, la rândul său, cunoașterea lui de orice fel, din orice domeniu.

Secolul XXI este o lume în continuă schimbare. În *O nouă cultură a învățării*, D. Thomas și J. S. Brown urmăresc să înțeleagă modul în care forțele schimbării și valurile emergente de interes asociate cu aceste forțe ne inspiră și ne invită să ne imaginăm un viitor al învățării pe cât de puternic, pe atât de optimist [213]. De obicei, când ne gândim la cultură, ne gândim la o entitate existentă, stabilă, care se schimbă și evoluează pe perioade lungi de timp. D. Thomas și J. Brown explorează un al doilea sens al culturii, unul care răspunde organic la mediul înconjurător. Nu numai că se adaptează, ci integrează schimbarea în procesul său ca una dintre variabilele sale de mediu. Explorând jocul, inovația și cultivarea imaginației ca „pietre de temelie” ale învățării, autorii creează o viziune a învățării pentru viitor care este realizabilă, scalabilă și una care crește odată cu tehnologia care o promovează și cu oamenii care se implică în ea. Rezultatul este o nouă formă de cultură în care cunoștințele sunt văzute ca fluide și în evoluție, personalul este atât profesionist, cât și rafinat, iar capacitatea de a gestiona, negocia și participa la lume este guvernată de jocul imaginației [Apud 213].

J. J. Duderstadt, președinte emerit la Universitatea din Michigan, afirmă că „Thomas și Brown sunt J. Dewey ai erei digitale”. H. Gardner, profesor, Harvard Graduate School of Education, spune că „Thomas și Brown explică clar că educația este adesea văzută ca o activitate mecanică, individuală, oferită tinerilor. Nu trebuie să fie așa – învățarea poate fi un lucru dezordonat, activitate socială jucăușă, încorporată, constantă”.

În viziunea cercetătorilor D. Thomas și J. Brown, modul de învățare care definește secolul XXI nu are loc doar în săli de clasă, ci *peste tot în jurul nostru* și el este destul de *puternic*. Ei numesc acest fenomen „*noua cultură a învățării*”, care este bazat pe o simplă întrebare: Ce se întâmplă cu învățarea când se mută de la structura stabilă a secolului XX la infrastructura fluidă a secolului XXI, unde o nouă tehnologie este creată constant, răspunzând schimbării? Ei afirmă că răspunsul este surprinzător de simplu. În mod ironic, ritmul neobosit al schimbării care este responsabil de dezechilibrul pe care îl resimțim este totodată și cea mai mare speranță a noastră. O infrastructură digitală conectată, în creștere, amplifică abilitatea noastră de a avea acces la utilizarea unor resurse aproape nelimitate și este, totodată, un instrument incredibil care ne conectează unii cu alții [Apud 213]. Acest nou tip de învățare este un fenomen cultural, care stă la baza experiențelor unui mare număr de oameni și le afectează viața în diferite de feluri. *Noua cultură a învățării* cere o schimbare a modului nostru



tradițional de a gândi învățarea. Deși o mare parte din această nouă învățare are loc în afara spațiilor destinate tradițional învățării, nu trebuie să credem că actuala structură a claselor este total depășită și că acest mod de formare nu mai contează. Autorii sunt de părere că această nouă cultură a învățării poate contribui la creșterea eficienței formării în aproape toate aspectele educației și în fiecare etapă de viață.

*Noua cultură a învățării*, conform opiniei autorilor, cuprinde, de fapt, două elemente. Primul este o rețea uriașă de informații care furnizează acces aproape nelimitat la resurse de învățare în orice domeniu. Cea de-a doua este un mediu conectat și structurat, care permite unui număr nelimitat de „agenți” să creeze (construiască) și experimenteze cu resursele aflate în cadrul acestor granițe. Însă doar combinația dintre aceste două elemente și interacțiunea dintre ele (poate) face noua cultură a învățării atât de puternică. Evident, nu putem să continuăm să ne menținem credința în sistemul de învățământ actual, în timp ce cel din societatea înconjurătoare se transformă rapid. După cum afirmă autorii, abordările educaționale tradiționale, unde totul trebuie predat într-un loc și timp anume, vor fi, pur și simplu, ineficiente când aproape fiecare abilitate și capacitate și toate cunoștințele noastre colectate se schimbă în mod constant și repede. Prin urmare, educația trebuie să se schimbe [213; 299].

În același rând, D. Thomas și J. Brown cred că o transformare de la predare la învățare are loc deja la scară largă. O nouă cultură a învățării pentru a schimba modul în care gândim despre predare și învățare s-a format în jurul noilor tehnologii de comunicare. Mulți oameni nu sunt conștienți de acest fenomen, deoarece o astfel de învățare are loc în afara instituțiilor de învățământ, arată foarte diferit de modul în care învățarea este descrisă în majoritatea teoriilor educaționale. Autorii susțin că învățarea înfloarește în aceste *lumi online* prin dinamica jocului, a jocurilor și a imaginației. Genurile care înfloresc sunt învățarea de la egal la egal, mentorat, învățarea bazată pe investigare, experimentul, învățarea tacită, pasiunea și colaborarea.

D. Thomas și J. Brown prezintă în mod convingător succesul jocurilor de învățare pe calculator ca pe o „ilustrare aproape perfectă” a unui nou mediu de învățare care poate și ar trebui să inspire educația viitoare. De fapt, autorii vorbesc despre succesul jocurilor online, deși mulți consideră imposibil ca jocul pe calculator să poată promova învățarea serioasă, să nu mai vorbim de stimularea inovației în educație. Dar acesta este un fenomen din viața reală care influențează deja educația. O nouă cultură a învățării promovează, de fapt, jocul ca punct focal pentru viitor. Ca argument pentru ideea lor, autorii aduc exemplul lui J. Piaget, cu teoria dezvoltării copilului, unde jocul și imaginația sunt instrumente indispensabile prin care copiii se adaptează la schimbare. Ei atrag atenția asupra acestui fapt și notează că, într-o lume în continuă schimbare, *jocul*

devine o strategie eficientă pentru toată lumea, nu numai pentru copii, pentru a răspunde la aceste schimbări constante. În realitate, ei susțin că vom avea dificultăți să facem față fluxului constant al lumii, indiferent de vârsta noastră, dacă nu suntem în stare să ne jucăm și să ne folosim imaginația.

*Noua cultură a învățării* se bazează pe următoarele **teze**:

(1) Vechile modalități de învățare nu sunt capabile să țină pasul cu lumea noastră în rapidă schimbare;

(2) Noile forme media fac învățarea unul de la altul mai ușoară și mai naturală;

(3) Învățarea *peer-to-peer* (unul de la altul) este amplificată de noile tehnologii care dezvoltă natura colectivă a participării cu aceste noi medii [281].

În noua cultură a învățării oamenii învață prin interacțiunile dintre ei și participare, în relații fluide care sunt un rezultat al împărtășirii de interese și oportunități. În acest mediu, participanții se situează la același nivel, nici unul nu este desemnat pentru rolul tradițional de profesor sau elev. În schimb, oricine are o cunoaștere specifică despre sau experiență cu un subiect anume, poate lua rolul de mentor, în orice moment. Mentorii furnizează sensul structural pentru a dirija învățarea. *Învățarea de la alții* nu este nici nouă, nici revoluționară; doar că nu a fost utilizată în cele mai multe instituții educaționale [281].

● **Neuroștiințele, entuziasmul și cultura învățării.** După cum afirmă L. Vlăsceanu, *biologia învățării* este dezvoltată de neuroștiințe, care consideră învățarea ca dependentă biologic de dezvoltarea creierului. Neuroștiința învățării construiește, testează și propune practici de *stimulare a învățării* pornind de la informațiile privind abilitatea naturală a creierului de a învăța lucruri noi [Apud 205, p.36].

Datorită neuroștiințelor, am învățat deja câteva dintre mecanismele care controlează învățarea și memoria. Prin urmare, astăzi este posibil să explicăm de ce manipularea obiectelor facilitează procesul de înțelegere și învățare mai mult decât pur și simplu cuvintele. Astăzi, neurologii explică de ce este așa și ce structuri sunt active atunci când copilul manipulează obiecte și care structuri sunt active atunci când ascultă doar explicațiile profesorului. Dar, în acest sens, puțin s-a schimbat în sistemul de învățământ general. Postulatele lui Comenius privind activarea nu au fost încă implementate, afirmă M. Zhilinskaya. Astăzi știm mult mai multe despre creier decât acum douăzeci de ani, dar încă nu folosim aceste cunoștințe. Totuși, se poate spune că, având în vedere complexitatea creierului, știm încă foarte puține [321].

De exemplu, H. Hüter, un profesor de neuroștiințe, o susține pe M. Rasfeld în crearea unei școli în Berlin unde nimeni nu predă, dar elevii învață. Profesorul Hüter cooperează, de asemenea, cu alte instituții de învățământ în care procesul de învățare este organizat astfel încât elevii să își asume responsabilitatea pentru



propriul proces de învățare. Datorită colaborării profesorilor și neuroștiinței, a devenit posibilă organizarea învățării în așa fel încât să se folosească motivația intrinsecă derivată din *curiozitatea cognitivă*. H. Hüter explică faptul că creierul nostru funcționează foarte diferit atunci când suntem entuziasmați de conținutul discutat, când acesta ne motivează și cu totul diferit atunci când este un subiect pe care trebuie să îl „reciclăm”. Când apare un interes sau o pasiune, în creier sunt eliberați diverși *neurotransmițători*, pe care H. Hüter îi numește „*îngrășământ pentru creier*”. El explică că creierul este modelat de ceea ce *este folosit într-o stare de răpire*. Și încântarea nu poate fi obținută de evaluări sau alte forme de presiune. Când elevii sunt interesați, atinși, pasionați de ceva, creierul lor învață mult mai eficient decât atunci când un subiect este discutat într-o formă formală într-o lecție. Conținutul care poartă o încărcătură emoțională este mult mai ușor de reținut de către elevi decât conținutul neutru [Apud 321].

Ca atare, învățarea este un *proces fizic* în care cunoștințele noi sunt reprezentate de noi conexiuni ale celulelor creierului. În creier sunt anumite *elemente chimice*, numite *factori de creștere*, care facilitează formarea acestor noi conexiuni. Neuroștiința afirmă că disponibilitatea acestor factori de creștere poate fi mărită (prin exerciții fizice, somn optim, reflecție etc.). *Modificările neuronale* sunt fundamentale pentru învățare, însă ele nu se produc atunci când învățarea nu este *activă*. Plus la aceasta, neurologii susțin că *emoțiile* sunt fundamentale pentru învățare.

În acest cadru referențial, *învățarea pe bază de întrebări* înseamnă mai mult decât a întreba un elev ce vrea să afle despre un subiect. Este vorba despre declanșarea curiozității. Iar activarea curiozității unui elev este un obiectiv mai important și mai complex decât simpla transmitere de informații. Deși presupune crearea de strategii didactice bine puse la punct, învățarea bazată pe întrebări poate fi mai ușoară pentru profesori pentru că transferă unele responsabilități elevului. Totodată, aceasta eliberează din atitudinea autoritară, uneori intimidantă, de la clasă, antrenându-i mai ușor pe elevi la ore. Profesorii care folosesc această tehnică reușesc să treacă cu succes peste răspunsul „nu știu”, o barieră cronică în ceea ce privește implicarea elevilor. Abordată într-un mod inovator, învățarea bazată pe întrebări generează un asemenea entuziasm în rândul elevilor, încât neuronii încep să se aprindă, curiozitatea este declanșată, iar ei abia așteaptă să devină experți în a răspunde la propriile întrebări.

Astfel elevii își dezvoltă propriile abilități ca experți în domeniul conținutului. Declanșarea unei dezbateri înseamnă să înveți mereu ceva nou, iar stârnirea curiozității poate fi o misiune incitantă. Este nevoie de un *entuziasm molipsitor*, iar învățarea a ceva nou generează propriul entuziasm, chiar dacă este vorba despre un subiect pe care îl abordăm de ani de zile, în cazul

profesorilor. Această tehnică alternativă de învățare alimentează interesele, pasiunile și talentele elevilor. După cum afirma Platon, *de cele mai multe ori întrebarea corectă este mult mai importantă decât răspunsul corect*. Tehnica întrebărilor poate fi utilizată la toate nivelurile de învățământ. Cercetările arată că atunci când învățăm prin gândire se formează *noi căi neuronale*. Fluxul de sânge crește în anumite părți ale creierului și noi zone sunt activate.

În cadrul unui studiu efectuat pe șoferii de taxi din Londra, s-a constatat că aceștia au un hipocampus mult mai mare (*partea creierului care joacă un rol esențial în învățare și memorie*), decât șoferii de autobuz. De ce? Pentru că șoferii de taxi aveau în fiecare zi un traseu nou. Ei au fost forțați să se gândească, să își amintească trasee parcurse și să descopere rute noi. Pe de altă parte, șoferii de autobuz parcurg același traseu în fiecare zi, astfel că mintea lor a rămas înțepenită într-un mod de lucru monoton și directiv. Învățarea la școală este aproape la fel. Creierul nostru se dezvoltă atunci când suntem solicitați să gândim. Fiecare materie predată la școală este plină de oportunități de a pune întrebări. În ceea ce privește rezultatele elevilor, puterea întrebărilor își pune amprenta pentru totdeauna în viețile lor. *Cu cât unui elev i se oferă ocazia de a se simți stăpân pe un subiect, oricât de mic ar fi, cu atât mai mult își va dori acest sentiment, mai târziu, în viață.*

● **Microînvățarea (microlearning) – metodă de învățare a viitorului.** Noțiunea de micro-învățare este una nouă, dar deja este destul de bine definită, reieșind chiar din denumire. Materialele educaționale care sunt realizate conform acestui concept au o caracteristică esențială: ele prezintă informația într-un *mod concis*. Acestea sunt *unități mici de învățare* sau activități de învățare care se desfășoară pe *termen scurt*. Microînvățarea presupune structurarea unui conținut în mai multe părți mai mici (ca volum și/ sau ca timp), care sunt accesibile elevului, făcând procesul de învățare mai „digerabil”. Conținutul în sine poate să ia mai multe forme, dar este important *să fie scurt și concis* [272].

Beneficiile microînvățării pentru elevi sunt mai multe [Apud 27]:

➤ *Îi ajută pe elevi să atingă obiectivele de învățare pe rând.* Un obiectiv de învățare reprezintă o afirmație care definește ce ar trebui să știe elevul după ce finalizează o lecție. În timp ce lecțiile tradiționale presupun atingerea mai multor obiective la final, un pas tip microînvățare are un singur obiectiv de atins. Această caracteristică a microînvățării îl determină pe elev să asimileze informația treptat, astfel încât să înțeleagă și să îi fie clară informația înainte de a trece la pasul următor.

- *Microînvățarea oferă informații specifice și concise.* Lecțiile tradiționale includ două tipuri de informații: informații *esențiale*, pe care *trebuie* să le rețină elevul și informații pe care *ar fi bine* să le rețină. Microînvățarea îi ajută pe elevi să economisească timp pentru că se axează pe informațiile *esențiale*. Oferă răspunsuri la întrebări specifice, iar informația este mult mai bine ținută.
- *Lecțiile de tip microlearning presupun perioade scurte de atenție.* În cazul acestui tip de lecții, informația este structurată și comprimată astfel încât elevii au nevoie doar de câteva minute pentru a parcurge un pas de învățare (maximal 10 min.). Această caracteristică face microlearning-ul ideal pentru elevii care nu pot păstra atenția pentru perioade lungi de timp sau pentru cei care au puțin timp la dispoziție pentru a recapitula sau a învăța la o anumită materie.
- *Elevii preferă microînvățarea datorită modului de prezentare.* Pentru că experiența microînvățării cu ajutorul lecțiilor online pe telefonul mobil este similară cu verificarea conturilor de social media – parcurgi bucăți mici de informație într-un mod fluid, acest tip de învățare este extrem de atractiv pentru tineri și aproape că pare un joc pentru ei, nu percep experiența ca pe un studiu complex, lung și plictisitor.
- *Crește retenția informației.* S-au realizat studii care au demonstrat că studierea unui conținut de tip microînvățare și revenirea asupra informației de câte ori este necesar pentru îmbunătățirea memoriei, face ca informația să se fixeze mai bine.
- *Elevii au libertatea de a învăța când și unde vor.* Spre deosebire de lecțiile tradiționale, care conțin mult text, sunt greu de urmărit și nu pot fi studiate pe bucăți mici pentru a fi înțelese, microînvățarea îți permite să ai o abordare mai relaxată asupra învățării. Cu ajutorul lecțiilor online pe mobil ești mult mai dinamic, poți învăța de oriunde, oricând ai câteva minute la dispoziție.
- Microînvățarea cu ajutorul unei aplicații de *lecții online* este ideală pentru elevii care vor să recapituleze și să fixeze informațiile primite la școală sau pentru cei care nu au foarte mult timp la dispoziție și vor să parcurgă doar esențialul dintr-un conținut mai complex. S-au făcut studii care au demonstrat că informațiile comprimate din lecțiile de tip microlearning ajută elevii să asimileze, să rețină și să-și reamintească conținutul cu cel puțin 35% mai bine decât în cazul lecțiilor clasice, cu un format mai larg.

\*\*\*

**Concluzii.** În felul acesta, o privire de ansamblu asupra aspectelor de cultură a învățării în școală ilustrează faptul că situația se schimbă esențial și cultura învățării intră activ în câmpul recunoașterii importanței deosebite pe care o are

la etapa actuală, când solicitările sociale sunt atât de diverse și complexe. Punctul de reflecție adoptat și prezentat își dezvăluie semnificația pozitivă în contextul schimbărilor vertiginoase în educație, care poziționează elevul în centrul procesului de responsabilizare a existenței personale într-un raport evolutiv cu valorile culturii învățării.

1. Conceptul de *societate a cunoașterii* sau *societate a învățării* dezvăluie importanța crescândă a educației, cercetării, inovării. Cunoașterea este recunoscută drept un factor de prima mărime al competitivității la nivelul individului, transformând în general cunoașterea. Dacă până nu demult în școală se vorbea despre *cunoștințe bune* în domeniu, *cunoștințe profunde*, *cunoștințe trainice*, acum trebuie să vorbim despre *cunoștințe puternice*, deoarece *puterea* presupune un potențial, o capacitate cognitivă care oferă posibilitatea de a acționa și a realiza ceva la un nivel înalt.

2. O cultură a învățării este cea în care elevii caută, împărtășesc și aplică noi cunoștințe și abilități pentru a îmbunătăți performanțele individuale. Importanța urmăririi și aplicării învățării este exprimată în valori cognitiv-competențiale și pătrunde în toate aspectele vieții personale a elevului. *Cultura învățării* reprezintă situația când elevii, aflându-se în centrul preocupărilor educaționale, acumulează *cunoștințe puternice*, mintea lor având puterea de a primi informații/cunoștințe prin căutare și aplicare, prin *voință culturală*, în vederea îmbunătățirii performanțelor individuale și a celor ale instituției de învățământ, exprimate în *valori*. O cultură a învățării se bazează pe o *forță de învățare* foarte stimulativă și productivă.

3. *Cultivarea culturii învățării* corelează cu un proces de rafinare, stilizare, șlefuire, acesta este un rafinaj al învățării, când elevul acceptă învățarea ca pe o fascinație a minții, ca pe o descoperire permanentă, care îl îmbogățește, îl înobilează. *Coordonatele culturii învățării* sunt următoarele: efortul, învățarea CCC, învățarea PPP, învățarea hiperpersonalizată, învățarea inversă, agentivitatea, literația, canonul învățării etc.

4. În învățare efortul contează de două ori, iar reușita fiecăruia depinde de două lucruri: *talent și efort*, iar *agentivitatea* celui care învață reflectă *puterea* și capacitatea individuală de a alege, de a iniția în mod autonom acțiuni conforme cu valorile alese și independent de constrângeri exterioare, construindu-se, prin educație, *autonomia individuală*.

5. În ultima vreme se vorbește tot mai mult despre *literație*, ca despre o abilitate de a identifica, înțelege, exprima și crea concepte, sentimente, opinii, capacitatea de a comunica și a stabili conexiuni cu alte persoane. Literația este o competență complexă care stă la baza tuturor celorlalte competențe-cheie. Un

rol special îl are *canonul școlar*, deoarece fără canon, încetăm să mai gândim. Dacă vrem să construim un *canon al culturii învățării* în învățământul preuniversitar, pentru a crește rezultatele la învățatură, atunci acesta trebuie să reprezinte un set de reguli de conduită în autonomia învățării elevului, acceptat în instituția de învățământ respectivă pentru o anumită perioadă de timp și construit astfel ca să includă ceea ce este valoros și actual, având un caracter deschis, fiind mereu în act.

6. În noua cultură a învățării învățarea trebuie să aibă un *caracter investigational*, când profesorul determină strategia și tactica învățării și stimulează activitatea mintală a elevului. Procesul învățării capătă, de asemenea, un *caracter de parteneriat*. În noua cultură a învățării oamenii învață prin interacțiunile dintre ei și participare, în relații fluide, care sunt un rezultat al împărtășirii de interese și oportunități. În acest mediu, participanții se situează pe același nivel, nici unul nu este desemnat pentru rolul tradițional de profesor sau elev. Într-o lume în continuă schimbare *jocul devine o strategie eficientă* pentru toată lumea, nu numai pentru copii, pentru a răspunde la aceste schimbări constante.

7. *Microînvățarea este o metodă de învățare a viitorului*. Noțiunea de microînvățare este una de dată recentă, dar deja este destul de bine definită, reieșind chiar din denumire. Materialele educaționale care sunt realizate conform acestui concept au o caracteristică esențială: ele prezintă informația într-un *mod concis*. Acestea sunt *unități mici de învățare* sau activități de învățare care se desfășoară pe *termen scurt*. Microînvățarea presupune structurarea unui conținut în mai multe părți mai mici (ca volum și/ sau ca timp), care sunt accesibile elevului, făcând procesul de învățare mai asimilabil.

## Capitolul II. ESEȚA PEDAGOGICĂ A ÎNVĂȚĂRII

### 2.1. Chintesența fenomenului uman și pedagogic al învățării

Din punctul de vedere al unor gânditori renumiți, există această exigență a vieții de a pune din când în când întrebări cu privire la problemele fundamentale. Sobrietatea extremă a acestei atitudini constă în faptul că interogațiile se referă exact la momentul istoric pe care îl traversăm, în care ne aflăm acum, în epoca prezentă [125; 126; 10; 45; 180]. Pedagogia procedează la fel, căci este vorba de o poziționare reflexiv-valorizantă, scrie Constantin Cucoș [72, p. 9]. Or, în contextul provocărilor contemporane noi, ceea ce apare *azi* la orizont indică atât spre șanse, cât și spre riscuri, afirmă Sorin Cristea [63]. Prin urmare, educația și, firește, învățarea devin *obiectul* multor interogații la fiecare interval de timp istoric sau social [7; 54; 72; 124; 129; 187; 196].

*Ce este învățarea azi* ? Este întrebarea la care am căutat răspunsuri și pe care le-am generalizat în cercetările noastre de curând [13; 14; 35; 98]. Domeniul nostru de investigare s-a întemeiat pe o serie de concepte, teorii, viziuni, principii din domeniul filosofiei, sociologiei, psihologiei, științelor educației. Această gândire prealabilă a fost necesară, dat fiind faptul că „orice exercițiu educațional” este ghidat de o viziune, de o posibilitate ideatică de realizare, ce justifică, orientează ceea ce urmează să fie îndeplinit în mod concret [72].

Am concentrat eforturile noastre într-o succesiune de reflecții, argumente și luări de atitudine. Am demonstrat că sociabilitatea este condiția primordială a devenirii noastre, iar tendințele socialului, ce imprimă educației/învățării complexitate și incertitudini, devin temeuri pentru reconfigurarea procesului de învățare. Condițiile sociale sunt deci premise definiției ale contextului învățării școlare [14, pp. 18-21; 98, pp. 75-91]. Am arătat semnificațiile de prim ordin ale noțiunii de învățare tot aici, am identificat și examinat cele mai recente definiții ale învățării umane. Apoi am stabilit și interpretat tipuri de învățare de mare valoare formativă: *învățarea provocată societal*, *învățarea societală inovatoare*, *învățarea integrată/transdisciplinară*, *învățarea organizațională*, *învățarea vizibilă*, *învățarea bazată pe atașament*, *învățarea pragmatică*, *învățarea prin comuniune*, *învățarea virtuală*, *învățarea metacognitivă* ș.a. [14, pp. 21-31].

Au urmat analizele valorilor funcționale ale celor mai noi concepte privind învățarea, care configurează știința unei învățări de calitate, eficiente, în vederea depășirii problemelor, confuziilor vizavi de conceperea/organizarea optimă a procesului de învățare școlară, a metodologiei didactice inerente [14; 39; 54; 70;

124; 130; 164; 187]. Fundamentarea, elaborarea unor repere de reconfigurare a procesului de învățare, din perspectivă largă, existențială, văzut (procesul) ca pe o acțiune complexă și integratoare (a celor mai semnificativi factori, variabile, procese) are menirea de a preveni eventualele erori sau riscuri, pentru că nimic nu trebuie să se facă la întâmplare. În orice context, pentru a se realiza efectiv, învățarea este determinată de anumite condiții, ale căror cunoaștere și aplicare de către profesori ajută elevii să se transforme, să *devină ceea ce sunt* (C. Noica) [14, pp. 31-39].

Am valorificat strategic, din punctul nostru de vedere, unele concepte viabile în scopul producerii adecvate a învățării inter- și transdisciplinare (*perspectivele cubistă, a dezagregării și pluralistă; viziunea împărtășită asupra învățării; strategia abordării integrative, învățarea organizațională*) [13; 98; 187]. În plus, am relevat raționamentul pedagogic al *viziunii împărtășite* asupra învățării [14; 187]. Nu mai puțin importante ni se par următoarele precizări: procesul de învățământ este bine să se fundamenteze pe respectarea *normativității pedagogice*, pe *articularea diverselor tipuri de învățare*, pe formarea *voinței de a acționa prin iubire creatoare* (ca *stimul ontologic*) sau pe formarea celei mai *responsabile atitudini față de viață* ș.a. [98, p. 106].

Toate aceste criterii de acțiune confirmă ipoteza de bază a nevoii de reconfigurare a procesului de învățare în contextul provocărilor societale din învățământul general. Totuși, fideli fiind perspectivelor interrogative și clarificatoare, specificitatea demersului nostru de mai departe țintește spre alte întrebări. Este oare competența scopul ultim, esențial, atât al prezentului, cât și al viitorului, pe care educația/învățarea urmează să îl realizeze? Nu se limitează nici într-un fel formarea personalității integrale a elevilor? *Ce ar fi prioritar să facem în procesul de învățare?*

Pentru a răspunde la aceste întrebări, trebuie să aflăm, să prezentăm *esența* cea mai pură a învățării umane, este nevoie să descoperim *elementele* ei cele mai *subtile* care înfățișează acest fenomen uman și pedagogic în toată plinătatea sa. Alegerea și analiza noastră metodologică se întemeiază, în acest context, pe analiza fenomenologică (E. Husserl, M. Heidegger, H. Arendt, P. Ricoeur ș.a). Fenomenologia înseamnă a clarifica fenomenele exact așa cum se arată ele conștiinței noastre [156]. Această opțiune metodologică este susținută de ideea explorării domeniilor interioare ale umanului, de scoaterea în evidență *a sensurilor și a semnificațiilor* [159, p. 293]. Așadar, anume această atitudine metodologică este foarte importantă pentru noi, deoarece adâncește lucrurile și precedează cu mare atenție.

În acțiunea orientată spre acest scop am fost încurajați de ideea lui S. Cristea despre *sensul pedagogic postmodern* al educației, care trebuie să dezvolte rațiunea și capacitatea de acțiune eficientă la nivel de *educație*



**intențională.** Or, educația și învățarea autentice nu pot fi decât anticipate și stimulate de **intenționalitate**, aceste acțiuni fiind „ipostaze de asumare existențială sau profesională”. Orice demers sau discurs despre educație este conștient, deliberat, „autoimplicativ”, afirmă C. Cucoș [72, pp. 66-67]. Mai mult, discursul pedagogic nu doar „descrie”, ci face chiar să apară ceea ce se prezintă, întrucât prin cuvânt realitatea complexă este transformată și forțată să apară.

Analiza pedagogică a conceptului de **conștiință umană** are valoarea unei metodologii de cercetare fenomenologică destul de sobră. Conștiința reprezintă conceptul fundamental al fenomenologiei, dat fiind că fenomenul de conștiință umană *nu* este orientat spre el însuși, dar *spre lume*. Conștiința „nu ”vorbește” despre sine, ci despre obiecte, fenomene și evenimente exterioare ei. Ea se *întinde* spre lumea exterioară prin procese de percepție, de judecată, de imaginație. Conștiința ar putea fi asemănată cu un fel de „caracatiță cerebrală” – imaterială, invizibilă, infatigabilă, care își întinde tentaculele psihice pentru a ”pipăi” lumea obiectivă pe care o percepe, generic, ca *altceva*, adică mediul și modul ei de viață” [159, p. 321]. Trăsătura de bază a conștiinței este **intenționalitatea** („intenționalitate *a ceva*”), care face cu puțință „**înțelegerea sensului** în actul de conștientizare” [*Ibidem*, p. 321].

Metoda fenomenologică transformă educația și învățarea în **conștientizare** și **înțelegere a lumii**. Profesorul nu are decât să provoace, să ghideze aceste procese de mare profunzime care determină și facilitează învățarea (și, implicit, formarea personalității elevului), pentru că ea „*oferă o teorie a fenomenului unic*, a ”teoriei singularității”, o cunoaștere obiectivă a trăirii individuale, explicitează „fenomene *originare* ale conștiinței”; ea explorează „lumea dinlăuntru” fiecărui individ și nu ”lumea din afară” [*Ibidem*, p. 321].

Fenomenele conștiinței ascund sensuri, înțelesuri și valori nedescoperite, tainice care trebuie aduse în lumină, puse în evidență (ele nu sunt cauze sau efecte). Descoperirea lor e posibilă prin metode calitative și subtile de revelare a proceselor esențiale din abisurile fiecărei ființe ale educaților. **Consecința logică** ce decurge de aici este că, pentru a afla esența, adevăratul sens al învățării umane, avem nevoie să-i dezvăluim aparatul funcțional tainic ce o face să apară, dar care rămâne încă nebănuit pentru noi până la capăt, neexplorat suficient, nefiind pus deplin în valoare spre eficientizarea activității umane de învățare. Învățarea este un fenomen uman și pedagogic, care, dincolo de aparența lucrurilor, ascunde o mulțime de procese **calitative** și **fenomene** primare. Explorarea acestor fenomene, care generează **formarea elevilor prin gândirea fenomenologică**, reprezintă una dintre cele mai indicate căi pentru o educație și învățare bună. Ideea de bază a hermeneuticii fenomenologice este că

„înțelegerea/comprehensiunea (...) nu pot fi separate de situația educațională/de învățare/de instruirea concretă” [Ibidem, p. 327].

Marii pedagogi, dar și acei curajoși, care dispun de *capacități empatice, abilități analitice, de reflecție și cultură vastă*, ar urma să se intereseze de *logica fenomenologică* și să pună accentul pe activismul conștient în învățare, pe dialog ca tehnică de explorare fenomenologică, pe abordarea limbajului ca „sălaş al ființei” (în sens ontologic, heideggerian). Aplicarea metodei fenomenologice și a hermeneuticii este extrem de oportună în cercetarea și optimizarea/reconfigurarea învățării, căci ne descoperă temeiul învățării și ne oferă mijloace pentru o realizare autentică a ei.

Orice educator se poate inspira din tehnicile (însușiri specifice predominante) cercetării fenomenologice pentru a oferi predării și învățării calități superioare, pe care le prezentăm succint mai jos (Max van Manen 1984, citat de I. Negreț-Dobridor):

- *focalizarea pe experiențele trăite* ale elevilor (fenomenologia investighează *experiența trăită*);
- *căutarea sensurilor* (metoda fenomenologică caută *esența experiențelor*, sensul evenimentelor);
- *grija ontică*, ca grijă esențială (pedagogia fenomenologică este manifestarea expresivă a unei neliniști interogatoare);
- *căutarea rostului uman* (se pune în evidență subiectivitatea și intersubiectivitatea, mai ales în mediul școlar);
- *participarea poetică* (fenomenologia presupune ceva asemănător cu poezia, un „cânt originar al lumii”) [159, pp. 322-323].

Revenind la ideea despre caracterul invizibil al activităților mentale, trebuie să ne amintim că Im. Kant a demonstrat (la fel ca J. Piaget, P. Ricoeur sau Șt. Lupașcu ș.a.) că noi nu suntem conștienți de actele noastre mentale decât atunci când reflectăm asupra lor. El scrie că „în conștiința pe care o am despre mine în simpla gândire eu sunt *ființa însăși*, dar despre care încă nimic nu-mi este dat prin aceasta pentru gândire” [136, p. 335]. Eul gânditor este pură activitate. Dar filosoful adaugă că „sunt conștient de mine însumi nu așa cum îmi apar, nici așa cum sunt, ci doar *că sunt*” [Ibidem, p.152].

Prin urmare, suntem activi doar atunci când re-acționăm, când reflectăm, dat fiind că percepția de sine de care sunt conștient în mod inconștient (chiar dacă leagă celelalte activități), nu este activitate, ci reprezintă doar garantul faptului că eu-sunt-eu. Pentru că toate gândurile vin din experiență, însă „nici o experiență nu conferă vreun sens fără să fi fost trecută prin operațiile de imaginare și gândire” [Ibidem, p. 84]. În acest context, enunțul lui R. Descartes despre gândire trebuie și el regândit, pentru că nu suntem convinși că a avut

dreptate întru totul atunci când a formulat această idee: „*Gândesc, deci exist!*” [80, p. 68].

Fenomenologii ne îndeamnă să fim deci prudenți pentru că trăsăturile distinctive ce caracterizează gândirea umană sunt: „retragerea din lumea fenomenală”, ”tendința distinctivă față de propriile rezultate, reflexivitatea și conștiința de pură activitate care o însoțește, faptul că iau act de activitățile minții mele doar atâta timp cât durează această activitate” [10, p. 85]. Prin urmare, ne interesează răspunsul la aceste două întrebări: *Ce ne face să gândim? Unde ne aflăm când reflectăm sau gândim?*

***Ce ne face să gândim?*** Putem avea câteva răspunsuri. Mai întâi, conștiința are capacitatea de „a face ca activitățile mentale să reacționeze asupra lor înseși” [10, p. 143]. Prin conștiință orice apariție este trasă înăuntrul ei și orice obiect, păstrându-și modul lui „esențial” de organizare, devine „obiectul intențional” (Husserl). Această conștiință ne scoate „la lumină ca o entitate complet nouă” și, părând a rămâne în posesia „esenței” lumii, oferă un „mereu-prezent și aparent refugiu din realitate. Este vorba de acea punere între paranteze a realității eului gânditor sau, altfel spus, de aducerea lumii în conștiință, „ca și cum ea n-ar fi în esență nimic altceva decât un fenomen mental” [*Ibidem*, p. 144]. Ce câștigăm din această revenire dinspre lume spre sinele propriu? Putem gândi. Esența gândirii are semnificația acțiunii proprii asupra propriei ființe și constă în *a crea*, în consecință, *bucurii* din sine însăși. Și nu există în viața noastră un lucru mai vrednic de făcut [*Ibidem*, p. 149].

În altă ordine de idei, pentru a răspunde la întrebarea de mai sus, mai e nevoie și de *un model de gânditor*, care ne demonstrează cum putem fi determinați să gândim. Acesta poate fi considerat Socrate, „un om între oameni”, „cetățean printre cetățeni”, care înfățișează activitatea efectivă de gândire umană [*Ibidem*, p. 154].

Când se vorbește despre anumite noțiuni (dreptate, frumos, libertate, iubire, unitate etc.) prin cuvinte simple, cunoscute de noi, căci le utilizăm în fiecare zi, acestea devin totuși alunecoase atunci când încercăm să le explicăm, să le definim; „când vorbim despre înțelesul lor, nimic nu mai e statornic, totul se pune în mișcare” [*Ibidem*, p. 156]. Cuvintele sunt „*ceva aidoma unui gând congelat pe care gândirea trebuie să-l decongeleze* ori de câte ori vrea să descopere înțelesul original” [*Ibidem*, p. 157].

Poate fi ***predată gândirea*** și cum? Un exemplu îl avem aici. Socrate este comparat cu tăunul, moașa și peștele-torpilă. Mai întâi, trebuie să știi să înțepi ca tăunul pentru „a-i trezi din somn” pe acei care trăiesc „dormind” și nu cercetează, nu gândesc. Moașa este un expert în „a-i purifica pe oameni de „opiniile” lor, adică de acele prejudecăți neexaminat care i-ar împiedica să gândească” [*Ibidem*, pp. 158-159]. Peștele-torpilă „se paralizează el însuși și

paralizează pe oricine vine în contact cu el (...). Dar ceea ce, privit din afară, din unghiul treburilor omenești obișnuite, arată negreșit ca o paralizie, este *simțit* drept suprema stare de activitate și viață” [*Ibidem*, p. 159]. Socrate era sigur că apariția gândirii și examinării critice pot fi considerate cele mai bune lucruri pentru o societate sau o comunitate.

În activitatea de gândire „avem de-a face cu invizibile”, dar a căror efecte sunt vizibile (idei, atitudini, competențe). „Ține de natura acestui element invizibil să destrame, să dezghețe, așa-zicând, ceea ce limbajul, acest mediu al gândirii, a congelat în gânduri verbalizate (concepte, definiții, propoziții, doctrine) și ale căror slăbiciune și inflexibilitate sunt denunțate (...). Aceste gânduri congelate, pare a spune Socrate, sunt atât de ușor de mânuit, încât le putem mânui chiar și în somn; dacă însă vântul gândirii, pe care eu îl stârnesc acum în voi, vă scoală din somn și vă face pe deplin treji și vii, vă veți da seama că nu dețineți decât niște nedumeriri și că lucrul cel mai bun pe care-l puteți face cu ele este să vi le împărtășiți unii altora” [*Ibidem*, pp. 160-161]. Așadar, *a-i învăța* pe elevi *să gândească*, a le stârni gândirea și *a-i învăța să comunice eficient* este, prin urmare, ceea mai importantă muncă a profesorilor și a școlii. Iar aceste activități, la rândul lor, eficientizează, reconfigurează învățarea.

Gândirea este relație, este o lege în *desfășurare*, căci ține de ceva întreg; ea transformă și modelează, relevă *inepuizabilul*. Pentru că, de exemplu, dacă gândești despre om, îți dai seama că „ideea de om e mai bogată decât omul real” [163, pp. 112-113]. Reiese că „abia prin reflexivitate, ca gând al gândirii”, gândirea ne poate forma viziuni sau concepții. Putem vedea multe lucruri în anturajul nostru, dar să nu avem ideea acestor lucruri. Reflexivitatea, scrie C. Noica, este chiar și în lumea materiei, „este chiar fundamentul lumii materiei, cu unda. Mișcarea mișcării dă altceva: unda. Totul se schimbă: (...) avem de gândit o lume care nu e altceva decât reflexivitate, întocmai ideii prin care o gândim” [*Ibidem*, p. 68]. Cu o asemenea viziune omul își aduce tot mai aproape cunoașterea (nu numai materia). Activitatea de învățare este reflexivă, „dincolo de prima lui reflexivitate (faci ceva asupra ta și nu în afară). Căci în loc să afli ceva (...), *poți învăța învățarea* (subl. n.), poți afla mijlocul de a afla ceva” [*Ibidem*, p. 69].

Vedem că reflexivitatea ține atât de puternic și profund de esența viziunii sau a ideilor, „încât oriunde are loc tinde să dubleze ideea însăși (...). Când devin reflexivitate, lucrurile fac un salt calitativ (de la gând la idee, de la atracție la filosofie, de la mișcare la undă, de la mecanic la cvasi-uman)” [*Ibidem*]. *Saltul calitativ* în orice domeniu, mai ales *în învățare și în educație, este deci tocmai acest caracter reflexiv al gândirii*.

***Unde ne aflăm când reflectăm sau gândim?*** Este clar că sălașul este *înăuntrul* nostru, dar unde anume?

Înainte de a răspunde la această întrebare, trebuie să mai accentuăm o idee emisă de M. Heidegger și să descifrăm sensul unor noțiuni fenomenologice în gândirea sa. Filosoful demonstrează că esența acțiunii nu ne este clară până la capăt, căci o cunoaștem doar ca „efectuare a unui efect”. Esența gândirii este a desfășura în esența plinătății sale ceva, a *produce*, dat fiind că în măsura în care gândește, ea, gândirea, acționează. Abandonând interpretarea tehnică a gândirii, ar însemna să purtăm de grijă unui „lucru”, unei „persoane”, adică „*a le iubi*” (subl. n.) – descifrat „a dăruie esența” [125, pp. 297-300]. Limba fiind adăpostul existenței gândirii, gândirea „depășește orice *praxis*”; Or, „în nevoința în care se află lumea de azi, important este să avem „mai multă grijă față de gândire” și „mai multă cultivare a cuvântului” [*Ibidem*, p. 342]. Prin urmare, și reflecția despre limbă ar trebui să capete alt nivel, garantându-i demnitatea și noblețea care îi sunt caracteristice dintotdeauna.

Limbajul cu care suntem echipați este instrumentul ce „poate să transforme invizibilul în „apariție”, iar „ținutul gândirii” devine prin cuvânt clar și evident minții și urechilor noastre trupești (nu apare și nu se manifestă altfel). Explicarea a ceea ce nu este vizibil se realizează cu ajutorul limbajului minții care ne conduce în lumea vizibilelor cu sprijinul metaforei. Lumea aceasta, a aparițiilor, evocă lucruri non-aparente și acest fapt demonstrează că „mințea și corpul, gândirea și experiența senzorială, invizibilul și vizibilul merg mână-n mână, sunt, așa-zicând, „făcute” una pentru alta” [10, p. 104].

Înțelegem acum că unicul mediu de manifestare a activităților mentale este limbajul, mediul în care „invizibilul poate deveni manifest într-o lume de apariții” [*Ibidem*, p. 106]. Dar și limba, ca sălaş al ființei, este înțeleasă mai mult intuitiv; a trece de intuiție și a interpreta reflexiv limbajul, înseamnă a forma educațiilor o *conștiință lingvistică*. Această conștiință lingvistică constituie condiția sine-qua-non a unui elev care știe cum să își exteriorizeze vizibil, limpede, pe înțelesul tuturor, gândurile și emoțiile sale. Elevul devine un *vorbitor reflexiv*. Menirea profesorilor și a școlii pentru a eficientiza învățarea, constă deci în a-i învăța pe elevi să *gândească, să reflecteze și să comunice adecvat*. Să aibă conștiința limbii pe care o utilizează.

Abordarea fenomenologică a învățării ne permite să aprofundăm analiza ideii de *învățare vizibilă* din aceeași perspectivă de bază – a gândirii, dar nu numai, ci să luăm împreună pe *a gândi* și pe *a face*. Putem să interpretăm procesele predării și ale învățării ca pe un proces integrat al spectatorului și al actorului.

Elevul este *spectatorul*, iar din punct de vedere fenomenologic el „ocupă o poziție care-i dă posibilitatea să vadă întreaga piesă (...). Actorul, fiind parte a întregului, e nevoit să-și *joace* rolul; nu doar că el, prin definiție, este „parte”, ci este legat de particularul ce-și află sensul ultim și rostul de a exista doar ca o

componentă a unui întreg” [10, p. 90]. Retragera elevului (a spectatorului) ar însemna nevoia/exigența de reflecție, de gândire, care este „condiția pentru a înțelege sensul jocului” (aici retragera trebuie înțeleasă fenomenologic – nu ca pe o renunțare, ci dimpotrivă, ca pe o retractare, o revizuire a ideilor, a atitudinilor). Pe actor îl preocupă *doxa* (felul cum le apare altora), dar el „depinde de acel mi-se-pare al spectatorului (...); el nu-și este propriul stăpân, nu este, cum avea să spună mai târziu Im. Kant, autonom; e nevoit să se comporte în conformitate cu ceea ce spectatorii așteaptă de la el, verdictul de succes ori de eșec fiind în mâinile lor” [*Ibidem*].

Amintindu-ne de condițiile realizării unei învățări vizibile, autentice, deducem că actorul (profesorul) este obligat să recunoască importanța, valoarea sau meritul discipolilor (al spectatorilor) în conceperea, interpretarea și înțelegerea celor ce se petrec în clasă. Și a lua în considerare punctul lor de vedere, a valoriza viziunea lor comună, ar fi un lucru de mare preț și o cale de reușită sigură [124; 35].

Elevul are nevoie să vadă întregul. Fiind membri ai unui auditoriu (ca la Platon, Pitagora ș.a.), în tovărășia semenilor și a opiniilor acestora, opinia sau răspunsul fiecărui spectator „nu este independent de vederile altora, de co-spectatorii săi, de „conștiința prietenului”, ci împreună cu ceilalți se formează o „mentalitate largită”. Prin urmare, această „acțiune solidară, participativă” face posibilă adevărata gândire, reflexivitate observatoare a educaților [10, pp. 90-91]. Face posibilă construirea unei *viziuni comune, integratoare*.

Dacă „din acțiunea oamenilor rezultă și altceva decât ceea ce ei urmăreau să obțină, altceva decât ei știu și vor nemijlocit”, atunci prin reflexivitate (gândire) „se revelează acel „altceva”, anume semnificația întregului”, „*cheia semnificației*”, care este a spectatorului [*Ibidem*, p. 92].

Am argumentat deja că esența faptului de a fi viu pentru o ființă umană o reprezintă gândirea, conștiința sa. Ea, gândirea „însoțește viața și este ea însăși chintesența dematerializată a faptului de a fi viu; și, cum orice viață e un proces, chintesența ei nu poate să rezide decât în procesul de gândire ca atare, nu în vreun rezultat cristalizat sau în niște gânduri determinate. O viață fără gândire este întru totul posibilă; în acest caz ea nu-și dezvăluie însă propria esență, fiind nu doar lipsită de sens, ci și anemică” [10, p. 175]. Tot așa și învățarea, dacă lipsește din ea gândirea vie, caracterizată prin reflexivitate, metacogniție, care duce la conștiință, nu poate fi concepută, înțeleasă și realizată deplin. Altfel gândirea e doar un proces mecanic.

Acest adevăr este confirmat și de cercetătorii din domeniul științelor pedagogice: J. Hattie, P. Senge, M. Minder, C. Cuceș, I. Negreț-Dobridor, I. Neașcu, I. Cerghit ș.a. Ioan Neașcu afirmă cu claritate că învățarea școlară este „un proces esențialmente formativ”, întrucât gândirea umană este procesul



psihic superior cu funcție cardinală, irefutabilă în învățare și cunoaștere, „**nucleul structural central al logicii învățării**” [158, pp. 103, 137].

Examinarea filosofică, sociologică, epistemologică, psihologică, pedagogică a conceptului de învățare umană/școlară a luat o formă clară, încheată, chiar dacă nu definitivă, a ideii de învățare, de cultură a învățării, sinteza oferind o concepție foarte generală că învățarea, nu doar cea școlară, are chiar valoarea, sensul vieții umane: ea este cea care îi dă omului siguranța că este pe deplin viu, că este ancorat ferm în realitate, conștient de ceea ce vede, aude și simte datorită gândirii sale reflexive, a angajării neîntrerupte într-un dialog cu mediul social, cultural, istoric.

**Învățarea** este, așadar, **sens al prezenței noastre în viață, în lume, în societate**. Acest **concept de bază, integrativ**, reprezintă o valoroasă și fundamentală activitate umană culturală, care cuprinde o serie de procese complexe și extinse, despre care am relatat deja în cercetările noastre anterioare. Învățarea umană este un subiect dintre cele mai palpitate ale modernității și rămâne o problemă caracterizată de sinuozități și enigme. Fiind o activitate atât individuală, cât și socială, ea aprofundează, intensifică prezența noastră în viață și în lume. Când viața fiecărui elev devine un *crescendo* și nu „rămâne o simplă chestiune de biologie”, înseamnă că el a fost învățat să se elibereze „de sub tutela speciei, a intereselor îngust înțelese”, a avânturilor și ambițiilor lipsite de temei, pentru a deveni „ceea ce numim un *subiect* uman” [163].

Atitudinea fenomenologică îl ajută și îl învață pe elev cum „să depășească simpla învățare”, căci **învățarea, ca fenomen complex și integrator**, după cum bine observă I. Neașcu, se plasează chiar dincolo de conceptele de școală sau educație. Învățarea, în general, este „o *atitudine* atât față de cunoaștere, cât și față de oameni și viață, o *valoare* care pune accent pe inițiativa ființei umane, pe activismul mental creativ al creierului său” [158, p. 100].

În definitiv, actualizarea *fișei de identitate* a procesului de învățare în contextul provocărilor societale, a scos în evidență un ansamblu de idei, teze, principii, pe care le putem privi separat sau împreună, acestea constituind abordări ale datelor esențiale ale problemei. Așadar, învățarea: înseamnă implicare personală a celui care învață; vizează viața întregă, viitorul pe termen lung; presupune alfabetizare universală; se îndreaptă spre inter- și transdisciplinaritate; se orientează către pragmatism; țintește spre scopuri relevante (să funcționeze pentru toți educații, să îi pregătească pentru o învățare pe tot parcursul vieții, să fie utilizate metode pertinente pentru predare/învățare, să se ofere importanță creativității și profesionalismului profesorilor, copiii să învețe pentru a fi împliniți/fericiți etc.); se realizează în contexte integrate; eficiența/calitatea învățării este determinată de factori primi, de elemente invariabile; se produce și se reconfigurează mereu în baza unor principii durabile



(ghidarea în baza viziunii proprii, fundamentarea pe atașamentul sigur, predarea-învățarea pe vizibilitate, axarea pe viața/problemele comunității ș.a); trebuie să devină vizibilă, semnificativă și riguroasă [35, pp. 7-17].

## **2.2. Eficacitatea învățării bazată pe afectivitate/inteligență emoțională**

*Introducere.* Contextul social astăzi are un caracter discontinuu, nestatornic, profund incert și complex. Acest cadru social ne afectează viața, relațiile, devenirea. Pe deasupra, schimbarea accelerată, fragilizarea legăturilor sociale, de prietenie, ne determină să revedem, să cercetăm din nou anumite concepte care ne definesc existența. Deoarece condițiile sociale sunt premise definitorii ale contextului învățării, scopul nostru urmărește reconfigurarea procesului de învățare școlară prin corectarea eventualelor lipsuri sau dezavantaje. În ideea de reconfigurare a învățării în direcția calității și eficienței, ne-am propus să ne orientăm spre soluții care „să adâncească umanitatea din noi” și să nu mergem după legile economiei de piață, ci să punem pe primul loc „formarea elevului conștient” [70]. În felul acesta, dificultățile pe care le-am depistat în studiile recente privind problemele abordate au determinat și modalități adecvate de ieșire din impas. Ne referim la educația integratoare, abilitățile de a învăța să înveți, afectivitatea și iubirea creatoare, flexibilitatea mintală și emoțională, gândirea critică, limbajul, învățarea prin comuniune, conștiința, atenția ș.a. Prin urmare, sloganul *a învăța să înveți* trebuie înțeles nu doar ca trebuință de cunoaștere, de acumulare de informații, dar și „ca să cunoști, ca să fii fericit, liber” [75, p. 417; 98].

Procesul de învățare se fundamentează pe relația dintre profesor și elev. Aceasta reprezintă *structura de bază a educației*, „concentrată la nivelul *corelației funcționale* dintre *educator și educat*” și are caracter *obiectiv*. Construcția, îmbunătățirea calității ei până la desăvârșire, constată S. Cristea, este „premise necesară pentru proiectarea, realizarea și dezvoltarea educației la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ” [63, p. 32; 14]. Relația facilitantă ca element integrabil al învățării școlare ne indică traseul spre o reconfigurare care lucrează în direcția condițiilor pedagogice celor mai viabile pentru o realizare efectivă a învățării. Aceste condiții sunt asigurate de afectivitate, de limbajul adecvat al relațiilor dintre profesor și elevi, de comunicarea eficientă.

Relațiile dintre oameni se pot construi ferm pe afectivitate, care organizează, întemeiază fundamentul vieții mentale și toate relațiile cu mediul ambiant. Emoțiile ajută la *înțelegerea* vieții, căci ele depășesc „condițiile în care o ființă umană acționează” sau ia „o atitudine pozitivă față de subiectiv”; sensul lor este de a trece și dincolo „de trăire, de a pătrunde în interiorul fenomenului și a avea reacții adecvate integrate, globale și complexe față de experiența” vieții [156, p. 161].

Categoriile emoțional-afective sunt diverse, cu rol foarte important în viața umană. *Bucuria, ura, frica, furia, tristețea, rușinea*, de exemplu, sunt

considerate printre emoțiile primare. Dacă emoțiile declanșează acțiunea și ne fac să luăm hotărâri fără întârziere, sentimentele (*fericirea, recunoștința, dragostea, prietenia, speranța* etc.) vizează relațiile și, ca urmare, durează mai mult [51; 143; 188; 191].

Analfabetismul emoțional este o consecință alarmantă a faptului că educația emoțional-afectivă nu este abordată în modul serios în școli. De aceea, această sarcină de mare responsabilitate revine în actualitate [116, p. 295]. Integrarea elevilor în comunitate, în societate este aproape irealizabilă fără punerea în valoare a resurselor afective. O exigență care trebuie îndeplinită neapărat este ideea cu privire la „formarea-dezvoltarea psihologică a personalității educatului, cognitivă (accentuată în cadrul procesului de învățământ), dar și noncognitivă (insuficient activată sau chiar neglijată în cadrul procesului de învățământ) [65, p. 29].

Reieșind din cele menționate mai sus, am analizat și am reflectat asupra unor aspecte care ni s-au părut demne de toată atenția pentru abordarea și aplicarea lor în procesul de învățare: *relațiile umane, dragostea ca limbaj, forța imaginației, învățarea prin iubire, frumusețea omului în comuniune* ș.a.

Vom realiza acum câteva *reflecții etico-fenomenologice* privind *problema alterității*. Pentru a preciza ce este esențial în analiza temei anunțate, vom face mai întâi un excurs în fenomenologia și etica persoanei a doua. Când trebuie să vorbim despre *aparitia* celuilalt, scrie P. Ricoeur, acest fapt trebuie realizat de pe o *poziție existențială*, deoarece ține de o „funcție practică a conștiinței, de un postulat al libertății” [180, p. 338]. Pornind de la fenomenologia simpatiei, el va trasa calea spre etica respectului, demonstrând că „poziția absolută a celuilalt în respect este fundamentul prealabil al identificării apariției celuilalt” (dar va demonstra și faptul că etica respectului poate face cu putință fenomenologia simpatiei) [*Ibidem*]. Fenomenologul va reflecta asupra ideilor lui E. Husserl, M. Scheler și Im. Kant.

Este adecvat oare să cercetăm descoperirea existenței celuilalt în *sentimente*? P. Ricoeur sugerează că resursele vieții afective ne pot oferi claritate privind lumea persoanelor, dar aici există o problemă. Ne referim la deosebirea dintre felul cum „se prezintă o persoană și cel în care se arată un lucru; apariției persoanei îi este caracteristic faptul de a se da nu numai ca o prezență a unei existențe, deci ca o apariție ontică, ci mai mult, ca o apariție a unui alt subiect, apariția semenului meu” [180, p. 338; 126].

Fenomenologia simpatiei (pe care o operează M. Scheler), crede P. Ricoeur, nu reușește să ne descopere distanța fenomenologică, „alteritatea însăși a ființelor” [180, p. 347]. Simpatia este la fel ca alte sentimente intersubiective: ura, gelozia sau invidia (stările afective sunt ambigue). Fenomenologia apariției celuilalt, problema alterității, va constata P. Ricoeur,

ajunge să se piardă și să se dezbine în fenomenologii ale fricii, ale rușinii, ale antipatiei sau ale mâniei etc. [*Ibidem*, p. 349]. Unde, atunci, ar trebui aflată relația fundamentală cu celălalt?

Totuși, dintr-un punct de vedere unitar al analizei operei lui M. Scheler, adevărata teorie a cunoașterii celuiilalt poate fi aflată în ideea privind „persoana în relațiile sale etice”: „Numai atunci când persoana se prezintă în „intențiile sale de valoare” și se anunță ca o „existență-valoare” (...) comprehensiunea emoțională atinge obiectul său veritabil; iubirea se îndreaptă spre existența-valoare a celuiilalt și, în mod reciproc, existența-valoare nu este accesibilă decât prin iubire;” [*Ibidem*, p. 348]. Max Scheler precizează că „sesizarea existenței-valoare a celuiilalt precedă orice reflecție solipsistă și că, de fapt, cunoașterea de sine de la nivelul propriei mele existențe-valoare este un fel de iubire a celuiilalt proiectată asupra propriei mele persoane” [*Ibidem*]. Ideea „recunoașterii importanței” valorii ființei este deci fundamentală în opera lui M. Scheler.

Această comprehensiune a existenței-valoare prin iubire se deosebește de ceea ce Kant numește respect. Unde, așadar, ar trebui să încercăm să găsim relația cu celălalt, care poate „să reunească multitudinea aparițiilor existenței sale”? [*Ibidem*, p. 349]. „Realitatea celuiilalt este confirmată printr-o reflecție asupra *limitei*”, ca soluție pentru „a conferi valoare eului empiric; acest act de autolimitare justificatoare (...) poate fi numită datorie sau recunoaștere a celuiilalt” [*Ibidem*, p. 350]. Și mai departe, urmărind observațiile lui Im. Kant, P. Ricoeur adaugă că „a-l recunoaște pe celălalt înseamnă să mă constrâng într-un anumit fel (...); (dar) în timp ce poziționarea *cogito*-ului în îndoiala carteziană poate rămâne un act neutru din punct de vedere etic, poziționarea celuiilalt în calitate de celălalt – recunoaștere a unei pluralități și a unei alterități reciproce – nu poate să nu fie etică” [*Ibidem*, p. 351]. De aceea, Im Kant situează problema existenței celuiilalt în analiza respectului. În opinia sa, în ideea de respect este vorba despre o voință care își stabilește „limita proprie determinând o altă voință. Astfel, existența în sine a celuiilalt este determinată odată cu valoarea sa absolută printr-un singur și același act; iar dintr-odată această existență este diferită de cea a lucrurilor” (persoana aparține ordinii scopurilor în sine) [*Ibidem*, pp. 351-352].

Limita nu se referă la limitarea posibilităților de cunoaștere sau ale acțiunilor. Este o „limită practic-etică; limita este aici alteritate pură: celălalt are valoare și există, există și are valoare pentru mine” [*Ibidem*, p. 352]. *Umanitatea* reprezintă „suprema condiție care limitează toate scopurile subiective”, sau, mai exact, este „o condiție supremă care limitează folosirea tuturor mijloacelor” [*Ibidem*, p. 353]. Pe scurt, prin respect, existența celuiilalt nu poate fi decât o existență-valoare. În gândirea kantiană această poziționare ține de un principiu al moralității, care este „conceptul de ordine a finalităților, adică legătura sistematică dintre ființele raționale prin însăși legea respectului lor reciproc”

[*Ibidem*]. La această ordine se ajunge prin intenția unei voințe bune, care înseamnă „a-ți determina propriul statut într-o totalitate de persoane, ca membru și individ independent al comunității etice pe care persoanele au format-o împreună, dacă fiecare și-ar determina statutul prin raportare la toți ceilalți, potrivit reciprocității respectului” [*Ibidem*, p. 354]. La această idee importantă vom reveni mai târziu, când vom reflecta asupra importanței comunităților umane.

P. Ricoeur crede că de la respect putem ajunge la simpatie, dat fiind faptul că „prin respect eu particip la bucuria și suferința celuilalt ca la ceva propriu acestuia, și nu mie; respectul adâncește „distanța fenomenologică” dintre ființe, punându-l pe celălalt la adăpost de uzurpările sensibilității mele indiscrete” [*Ibidem*, p. 355]. Treapta respectului este deci una transafectivă, deoarece Im. Kant consideră respectul „mobilul *a priori*” (în comparație cu celelalte mobile empirice ale sensibilității). La sensul simpatiei ajungem numai realizând „momentul pur al respectului practic”: „simpatia este respectul în ceea ce privește materia sa afectivă, adică sursa sa de vitalitate (...); respectul este simpatia cercetată în ceea ce privește forma sa practică și etică”, ca o atitudine, o poziție a unui *alter ego* [*Ibidem*, p. 356].

Nu s-a spus intenționat aici nimic despre iubire. O filosofie a iubirii, scrie P. Ricoeur, ar fi o altă dimensiune – a Originii sau a Poeziei. Mai mult decât atât, ea ar trebui să se situeze într-un orizont mai larg, incluzând creația și darul. Meditațiile despre iubire depășesc posibilitățile formei de reflecție etico-fenomenologică, subliniază autorul, și nu ar putea fi folosite în acest context pentru o reformulare a respectului [*Ibidem*, p. 364].

Un răspuns la întrebarea ce presupune respectul îl avem. Dar a răspunde la întrebarea *Ce este iubirea?* este, probabil, mult mai dificil. În primul rând, iubirea nu poate fi o datorie, ei nu-i poți comanda. Im. Kant face această distincție dintre virtute și datorie. Viața noastră are valoarea iubirii pe care noi o dăruim celorlalți ori care ni se oferă nouă, prin urmare, iubirea nu poate fi decât binele însuși. A-l iubi pe celălalt presupune faptul de „a-ți îndeplini *voluntar* toate îndatoririle față de el” [49, p. 299; 45; 193; 7].

Iubirea înseamnă culmea perfecțiunii și este un ideal, care se poate realiza prin educație. Se admite că putem începe de la un comportament politicos. Credem că este necesar să spunem aici câte ceva despre politețe. Politețea este o valoare, dar ambiguă. Totuși este *prima* și este anterioară moralei, întrucât bazele moralei se pun din „punctul cel mai de jos”, într-o *devenire* virtuoasă [49, p. 18]. Făcând anumite lucruri, învățăm să facem ceea ce trebuia să învățăm a face. Punând în aplicare fapte, prin obișnuință, explicații, exemplu propriu, „o generație o educă pe alta” [*Ibidem*, p. 19]. A. Comte-Sponville afirmă că politețea este insuficientă pentru oamenii maturi și extrem de necesară, esențială la copii. Respectul se învață și se manifestă la început prin expresii de tipul „te

rog”, „mulțumesc”, „iartă-mă”, „la revedere” etc. Politețea este o *aparență* de virtute, dar reprezintă o condiție a emergenței moralei.

Învățarea limbii face parte și ea din acest început de virtuți. A învăța să vorbești ține tot de o utilizare efectivă a normelor, de „uzajul cel bun”. Și iată că toată educația începe și se realizează în cea mai mică dintre virtuți: „A face ceea ce se face, a spune ceea ce se spune... Este revelator faptul că se vorbește, în ambele cazuri, de *corectitudine*, ceea ce nu este decât o minimă și obligatorie politețe” [*Ibidem*, p. 21]. Virtutea și stilul personal le vor urma neîndoielnic.

Așadar, politețea nu este o virtute, nu înseamnă nici morală, nefiind niciodată transparentă. Pentru că omul modern stagnează „într-o inflație barocă a competenței morale” prin abuzul de autoritate și putere [170, p.13]. Este deci un ritual, „fără Dumnezeu”, dar este o calitate de care nu ne putem lipsi, oricât am fi de inteligenți, căci politețea este o formă primă chiar a iubirii [49, p. 23]. A te purta politicos este un început de proces și morala, „este o aparență de iubire: a te purta moral înseamnă a te purta *ca și cum* ai iubi” [*Ibidem*, p. 302].

Toate virtuțile sunt necesare, mai ales, dacă lipsește iubirea. De aici vine această maximă a moralității: „*Poartă-te ca și cum ai iubi*”. Dar atunci „când iubirea este prezentă, celelalte virtuți o urmează spontan, de parcă ar curge din același izvor, uneori până la a fi anulate ca virtuți specifice sau specific morale” [*Ibidem*, p. 358].

Ca să venim cu un exemplu adecvat - iubirea mamelor. Aceasta „ține loc de virtuți aproape întotdeauna și se eliberează de ele, deoarece aceste virtuți nu sunt *moral* necesare, aproape toate, decât din lipsă de iubire (...); „nu există un alt domeniu în toată istoria omenirii în care ceea ce există să se apropie atât de des de ceea ce ar trebui să fie, până la a ajunge uneori astfel, până la a depăși chiar tot ceea ce am îndrăzni să așteptăm în mod legitim, să cerem, să pretindem?” [49, pp. 359-360]. Oare iubirea necondiționată o găsim doar în acest domeniu?

Această iubire universală există, ea este liberă și se manifestă de bună voie. Ea se arată în iubirea față de celălalt și „iubește ceea ce nu îi lipsește”. Este o „iubire de dincolo de iubire” ce depășește orice lege morală. Această iubire este un ideal și se numește *agape* (*agapan* – „a întâlni cu prietenie, a iubi, a îndrăgi”) [*Ibidem*, pp. 362-363].

Iubirea este „temelia și culmea virtuților”, „rădăcina și izvorul oricărui bine” „dascăl desăvârșit” [139, p. 473]. Puterea ei se manifestă în atenția, curajul, grija, nu pentru ale sale, ci pentru celălalt, ca sine al nostru [*Ibidem*, p. 896]. Citim aici cel mai frumos text despre iubirea dintre oameni, un imn al dragostei, care demonstrează că dragostea e mai presus de orice cunoaștere și de alte avantaje: „De aș vorbi în limbile oamenilor și ale îngerilor, iar dragoste nu am (...), nimic nu sunt” [*Ibidem*, p. 473].

Aristotel, urmat de Spinoza, considera prietenia o formă a iubirii de sine, o expresie a *puterii*. Spinoza susține că iubirea este o bucurie urmată de gândul cauzei sale, iar bucuria se urcă spre perfecțiune ori spre o realitate superioară [191, p. 366]. El scrie: „A te bucura înseamnă a exista mai intens, a-ți simți puterea crescând, a persevera triumfal în ființă. A fi trist, dimpotrivă, înseamnă a exista mai puțin, a-ți vedea puterea scăzând (...). De aceea orice om își dorește bucuria (întrucât orice om se străduiește să persevereze în ființa sa, să existe cât mai mult posibil), deci își dorește iubirea (întrucât iubirea este o bucurie, deci *un surplus* de existență sau perfecțiune)” [Ibidem]. Iubirea, crede Spinoza, este o circumstanță a *puterii*.

Am văzut mai sus că P. Ricoeur așează iubirea alături de Origini și Poezie, de creație și dar. Tot așa va proceda și S. Weil, deoarece nu putem înțelege iubirea pornind de la ideea de putere sau a bucuriei înțeleasă îngust. Problema tradițională a creației este interpretată astfel: „Dumnezeu a creat din iubire, pentru iubire (...) a creat iubirea însăși și mijloacele iubirii (...). Această iubire nu este un *surplus* de ființă, de bucurie sau de putere. Este exact contrariul: o micșorare, o slăbiciune, o renunțare (...). Creația este, din partea lui Dumnezeu, nu un act de expansiune de sine, ci de retragere, de renunțare (...) în favoarea noastră. Este singura justificare posibilă a nebuniei de iubire a actului creator” [49, p. 369].

Oamenii, în general, își manifestă toată puterea de care dispun. Este legea lumii, a vieții, a lui *conatus*. Iubirea însă este opusul puterii, a poverii, a violenței. „Se întâmplă, deși extrem de rar, ca din pură generozitate un om să se abțină să comande acolo unde are puterea s-o facă” [Ibidem, p. 370]. Această delicatețe, această pură generozitate și blândețe, această „forță care nu se exercită”, care „se golește de ea însăși”, care „preferă să se nege decât să se afirme, să se retragă decât să se extindă, să dea decât să păstreze sau să ia și chiar să piardă decât să posede”, se numește iubire sau ceea ce poate fi divin în iubire [Ibidem, p. 371]. Adevărata iubire „nu comandă pretutindeni unde are puterea s-o facă” [Ibidem, p. 372]. Ea „este de acord cu orice și nu comandă decât celor care sunt de acord cu asta. Iubirea înseamnă abdicare” [Ibidem, p. 373].

Așadar, ***iubirea este un principiu creator de valoare***, pentru că ea *crează valori* [Ibidem, p. 376]. Iubirea nu poate fi determinată de valoarea ființei pe care o iubim, pentru că ea o creează: „Nu iubim o ființă pentru că este vrednică de iubire, ci pentru că o iubim ea devine vrednică de iubire [Ibidem, p. 380].

Iubirea este „valoarea supremă, fără îndoială: spunem că este alfa și omega vieții, izvorul și scopul ierarhizărilor noastre” [Ibidem]. Prin iubire toate obțin valoare, iar iubirea de oameni este chiar dreptatea, căci este universală, fără limite și justificări afective. Iubirea transfigurată în virtute „introduce în relațiile



umane un orizont de universalitate” și reprezintă „acceptarea bucuroasă a celuilalt” [*Ibidem*, p. 386].

Este foarte important să gândim iubirea: „ca să știm ce ne lipsește sau cui îi ducem lipsa”, iar acestei lipse să-i dăm valoare. Iubirea ar fi „această sete care inventează izvoarele” și izvorul însuși: ca o lipsă ce ar elibera de orice lipsă, ca o putere care ar elibera de putere. Căci iubirea ne lipsește și iubirea ne provoacă bucurie (...), pe care Platon o numea Binele” [*Ibidem*, p. 387]. Iubirea este mai valoroasă decât cunoașterea, știința, credința și speranța.

Și, întrucât iubirea este mai presus decât cunoașterea, C. Cucuș tratează *problema relației dintre iubire și cunoaștere*, care din punctul de vedere al unora, „par să se situeze la antipodi, fiind două performanțe ce antrenează facultăți umane incompatibile, care se anulează reciproc, iar atunci când se caută adevărul, întâlnirea lor trebuie evitată” [70, p. 101]. Dar este adevărat oare, că această combinație dintre afectivitate, sentimente și gândire deranjează atât de mult actul rațional, încât să sustragă sau să modifice cumva actele cognitive?

C. Cucuș crede că actul cunoașterii dez-vrăjește lumea într-un fel, reduce din farmecul sau magia pe care ne-o poate da poezia, de exemplu, ca act al creației. Cunoașterea umană este orgolioasă, prea ambițioasă și aproximativă. Ea poate produce între oameni, dar și popoare, certuri, conflicte, dezbinări, poate aduce neliniști excesive. Cunoașterea lipsită de iubire „își pierde direcția”, „nu are nici un obiectiv, nici un sens”, se poate chiar „întoarce împotriva omului și a omenirii” [*Ibidem*, p. 102; 3]. Dar iubirea și tot ce e cunoscut prin iubire îmbogățește misterul lumii, aduce armonie, echilibru, seninătate, încântare. Iubirea unește oamenii, edifică relațiile dintre ei, adâncește orizonturile cunoașterii, adaugă elemente noi bunurilor spirituale (și materiale, desigur). Dacă „iubirea fără rațiune devine oarbă, iar cunoașterea fără iubire rămâne rea și stearpă”, atunci o întregire a lor în unitate ar fi indispensabilă [70].

Poate aici este vorba de „căutarea” de sens a omului așa cum o percepe Socrate: tot o iubire, dar cu sensul grecescului *Eros* (nu *agape*), deoarece aici iubirea se manifestă ca o nevoie de ceea ce îi lipsește. Oamenii iubesc ceea ce le lipsește: dreptatea, frumosul, înțelepciunea ș.a.m.d. „Dorindu-și ceea ce nu are, iubirea instituie o relație cu ceea ce nu este prezent” [10, p. 164]. Prin urmare, când vorbesc despre ea, oamenii o fac vizibilă (relația). Vorbirea „urmează acțiunea la fel cum umbra însoțește toate lucrurile reale, deosebindu-le astfel de simplele aparențe” [*Ibidem*].

Din examinările de mai sus am putut deja vedea că iubirea este, după cum scrie C. Cucuș, „*corolar a ceea ce suntem și sperăm să fim*” [70, p. 103]. Și adaugă mai departe că anume „din iubire emerge existența și tot ceea ce ține de ea” [*Ibidem*]. Și nu pot să existe în sine fără ea „nici frumusețea, nici binele, nici adevărul” [*Ibidem*].



Paradoxal, dar ea este „cuminte, discretă, tăcută”; „nu se arată, nu se declară” și „generează o dinamică peste puterea de înțelegere a omului”; este „aducătoare de evidență, naturalitate, de firesc și libertate”; este „o formă de asumare a prezentului, de așezare liniștită *aici și acum*” [Ibidem, pp. 103-104].

Iată de ce, credem, *în educație*, sau *în învățare*, problema *iubirii* este una fundamentală, întrucât, scrie G. Albu, „*umanismul se revarsă prin iubire, iar iubirea alimentează și întreține umanismul*” [7, p. 88]; „Iubirea nu poate lipsi din activitatea didactică, din conceperea și derularea lecțiilor, din inima profesorului, din relația profesor-elev. Iubirea nu limitează, ea extinde libertatea celui iubit” [Ibidem]. Dragostea îi ajută pe semenii noștri să evolueze, să învingă în situațiile problematice ale vieții, să se cunoască reciproc. Dragostea, ca și respectul, nu limitează, dar, dimpotrivă, îmbogățește. Atunci când iubim o ființă umană „îi respectăm libertatea, demnitatea. Mai mult, dacă putem, o ajutăm să-și exprime libertatea. Hrănită cu iubirea noastră, persoana iubită devine o persoană din ce în ce mai liberă (...). În iubire, dăruim pur și simplu. Prin urmare, iubirea creează libertate și bucurie” [Ibidem, p. 89].

Iubirea atrage după sine și alte elemente importante: politețe, respect, susținere, grijă, responsabilitate, cunoaștere:

- a iubi înseamnă să fii preocupat de lumea celuiilalt, de trebuințele lui, înseamnă să îți pese de el;
- iubirea presupune respect pentru felul unic de a fi al semenului și curaj de a-l accepta așa cum este el, a-l ajuta să se dezvolte anume în felul în care îi este propriu;
- a iubi înseamnă să-l cunoaștem pe celălalt cu adevărat, ascultându-l cu atenție, vorbindu-i politicos și înțelegând semnificațiile experiențelor vieții acestuia;
- iubirea presupune *grijă* (ca element de bază al iubirii), pentru că ea nu este doar o emoție, ci este „o atitudine, un mod de a fi”, de a trăi printre oameni. Aceasta presupune recunoașterea mai multor trăsături în persoana celui care iubește, a profesorului care a acceptat iubirea ca mod de a fi (răbdarea, iertarea, prețuirea, bunătatea, generozitatea, sinceritatea [Ibidem]).

Rezumând: când ne întrebăm cum e posibil să cunoaștem ceva iubind, conștientizăm că învățarea și cunoașterea trebuie să se realizeze doar în numele umanității, a unității dintre oameni. Umanitatea „nu se manifestă la modul abstract”, prin manifestarea unor valori „nobile”, dar prin modul „cum se activează concret aceste valori, prin modul cum ne raportăm la ceilalți” [69, p. 117]. Dintre toate valorile, cea mai demnă de iubire este, fără îndoială, ființa umană, pentru că ea cuprinde cea „mai bogată, mai complexă concentrare de valori” [70, p. 22]. ***Prin iubire umanizăm învățarea.***

O temă esențială în opera lui D. Stăniloae o constituie *dragostea ca limbaj*. În relațiile dintre persoane ea este fundamentală. D. Stăniloae subliniază, de fapt, că iubirea ca limbaj arată „cât de strânsă poate fi comuniunea dintre ele, dar și ireductibilitatea eu-rilor pe lângă cea mai desăvârșită comuniune” [193, p. 29]. El explicitează: „Îmi ești necesar mie nu pentru ca să te fac subordonat și slujitorul meu (...), ci pentru a-mi fi tu mie centrul meu de preocupare și de slujire. Îmi ești necesar ca subiect autonom, nu ca un obiect subordonat. Îmi ești necesar pentru a înlocui grija de mine cu grija de tine, pentru a te pune în locul eului meu (...). Conștiința de mine e nedezlipită de conștiința de tine, de conștiința de „noi” [Ibidem, p. 361]. Astfel raportul meu cu celălalt se obiectivează în *întâlnire*.

Ideile lui D. Stăniloae de mai departe sună ca un îndemn la participarea continuă și conștientă la acest „joc” al iubirii ce ne poate modifica relațiile și viața în mod radical: „Eu am nevoie să-ți comunic ție anumite sensuri și, dacă tu ascuți cu înțelegere, eu câștig în adâncime, îmi devin transparent ca subiect prin faptul că pătrund în adâncimea subiectului tău (...). Apartenența ta și a mea la un „noi” comun face ca, atunci când tu strigi după ajutorul meu, eu să simt că ceva ce ține de mine e în suferință” [Ibidem, p. 363].

***Dragostea ca limbaj reprezintă un excelent instrument social motivațional.***

G. Albu vorbește cu multă claritate despre importanța *implicării afective și a empatiei* atunci când construim *relații personale*. Dar atunci când „contează numai *performanța*”, *competența* sau *succesul, relațiile* au de suferit, ele devin *impersonale*. Deoarece, afirmă el, „în orizontul performanței și al demonstrării competențelor, ia naștere, se dezvoltă și funcționează competiția” [6, p. 164]. Această stare de lucruri duce la stres, frică, îngrijorări etc. Problema este că orice formă de competiție este dominată de motivația puterii, a monopolului, de impunerea cu forța a unor reguli. Educația și învățarea devin un domeniu al lui *trebuie*. Cu regret, scrie G. Albu, nu exagerăm dacă spunem că în pedagogie *trebuie* este cuvântul care se întâlnește cel mai des [Ibidem, p. 165].

Prin urmare, o învățare construită pe noi practici fundamentate pe respect și iubire este foarte oportună. Atunci relațiile, determinate de sensibilitate sufletească, „*nevoia de a fi iubiți și de a iubi*”, empatie de gândire completată de empatia de acțiune, devin posibile cu adevărat. Întrucât existența noastră este relațională, problema construirii și *menținerii relațiilor* este cea mai importantă preocupare a noastră [6, pp. 168-170; 7, p. 90].

Ideea unității dintre oameni aducătoare de bucurie, simpatie, prietenie este susținută de C. Cucoș, D. Stăniloae, G. Albu ș.m.a. în repetate rânduri. „*Noi* cel realizat prin dragoste este semn, salut, chemare, îmbrățișare (...), e *întâlnire*”; Ne simțim „*acasă*” când suntem iubiți, încurajați, respectați, iar „*casa*” e acolo unde

se află ființele iubite, e locul de împreună-viețuire a celor ce formează o unitate spirituală [193, p. 415]. Sala de clasă poate deveni pentru fiecare elev un „acasă”.

Copilului îi dăm cea mai frumoasă lecție când, „aprobându-l tacit într-o primă instanță”, îi arătăm înțelegerea, respectul și iubirea pe care i le purtăm. C. Cucuș scrie că ar fi bine „să te transpui în starea ființei lui, să nu gândești copilărește, cu argumente de același fel. Iubirea din tine, manifestată astfel, poate învinge orice răutate pe care el o poate face la un moment dat. A face bine, în cazul dat, presupune să empatizezi măcar o clipă cu răul care ți se pare că se află în el. Și aprobi stări și lucruri cu care să nu fii de acord și să-l lași și pe el să ajungă la aceeași concluzie (...). Să ai răbdare ca binele să lucreze nu dinspre tine spre el, ci din interiorul lui” [70, p. 105].

Așadar, *întemeierea actului de învățare pe iubire* este o condiție principială, de bază pentru că „acolo unde domină iubirea, nu există voință de putere și acolo unde domnește puterea, lipsește iubirea [7, p. 90]. Învățarea prin iubire se va baza pe promovarea *învățării prin comuniune*, întrucât, așa cum am subliniat ferm în repetate rânduri această teză, „orice act educativ autentic se săvârșește în perspectiva unei întâlniri spirituale; întâlnirea paideică va aduce bucuria și nerăbdarea unor viitoare întâlniri” [75, p. 89]. Căci acolo unde sălășluiește iubirea, se stabilește inevitabil „un climat special în afara căruia sufletul tandru nu și-ar putea găsi fericirea”; și „copiii merg din instinct spre cei care îi iubesc”, știindu-se liberi și depășindu-și limitele [20, pp. 204-205].

*Generalizând*, credem că *imersiunea educațională a emoțional-afectivului*, valorificarea sentimentelor de respect, iertare, responsabilitate, tandrețe, încurajare, susținere și iubire în învățare și, în consecință, în relațiile dintre profesori, elevi, ar produce *schimbarea la față a educației/învățării* pe termen lung. Afectivitatea sau inteligență emoțională sunt condiții pedagogice relevante, principiale în producerea învățării de calitate. Întrucât devenirea/formare completă a elevului include atât educația intelectuală, cât și pe cea emoțională. Nu ne putem imagina construirea unor relații umane în lipsa dragostei și a implicării emoționale.

*Învățarea prin iubire este fundamentul învățării prin comuniune*. Iubirea este o renunțare la putere, la manifestarea egoismului din noi. Învățarea bazată pe iubire este singura modalitate de a le oferi educaților încredere, curaj, capacitate de reușită. Dezvoltarea afectivității/inteligenței emoționale poate fi realizată în baza modelelor de învățare motivată, orientate spre educația afectivă, a modelul unității cognitive, sociale și emoționale (inteligență emoțională). Ne putem aștepta ca învățarea bazată pe iubire să devină artă a pedagogii autentice.

### 2.3. Reconfigurarea învățării prin comuniune și comunitate

Comunitățile umane sunt *comunități intenționale*. Ele sunt comunități de persoane în relație cu obiecte culturale specifice, sunt un proiect comun al oamenilor. Acest proces de constituire a „unei naturi obiective poartă numele de formare a unei comunități”; constituirea unei lumi comune reprezintă prima etapă și fundamentul tuturor celorlalte comunități intersubiective” [180, p. 267]. Oamenii își reconfortează unitatea într-o legătură indisolubilă: „ființările existente formează între ele o comunitate intențională” [*Ibidem*]. P. Ricoeur scrie că originalitatea lui Ed. Husserl rezidă în „mișcarea progresivă și metodică” de la conștiința individuală la comunitate, iar unii sociologi fac acest lucru pornind de la grup (primatul socialului asupra individualului se prezintă într-o manieră privată de cooperarea „societate-om”) [98, p. 76]. Ideea forte este că legăturile umane se clădesc pe un fundament de „processe creatoare de comunitate, și anume comunitatea intențională” [180, p. 267].

Găsim aici răspunsul la întrebarea cum putem progresa și avansa spre comunitate. O soluție se află în noțiunea de *reciprocitate* a punctelor de vedere, care devine pentru noi o problemă pentru reflecție. Urmează *egalizarea*, care este o condiție de cel mai înalt nivel pentru formarea comunităților. Dar este și obiectivare: *reciprocitatea* semnifică faptul că eu sunt „un celălalt printre ceilalți” și aceasta face posibilă comunitatea reală de oameni. Faptul că eu sunt *un celălalt* printre *ceilalți* mă transformă în *ego*-ul care meditează (ființa primă în sine reprezintă temelia pentru orice este obiectiv în lume, este intersubiectivitate transcendentală) [*Ibidem*, pp. 268-269, p. 277].

Comunitatea umană reprezintă o problemă la ordinea zilei pentru lumea modernă. A trăi și a lucra împreună presupune o eliberare din strâmtoarea lipsită de orizonturi a unei atitudini vechi cu scopul de a construi o imagine mai completă a lumii care ajută la o înțelegere mai obiectivă a ei. A putea conviețui în diversitate ne privește pe toți, este o problemă de supraviețuire, ce ne poate oferi o viață *umană* mai bună [13; 179; 185].

O altă chestiune importantă o constituie diferența dintre *comunitățile offline* și *comunitățile online*. La nivel global această comunitate există mai mult virtual, noi fiind cu toții membri ai unui supraorganism numit *Homni* (internetul). Dar milioanele de prieteni de pe facebook, observă Y. Harari, nu ne pot oferi intimitatea profundă și caldă de care avem nevoie. Se crede (și este adevărat) că este „extrem de dificil să ne cunoaștem reciproc ca oameni pe de-a-ntregul”, deoarece acest fapt solicită „foarte mult timp și necesită interacțiune fizică directă” [123, p. 98]. Unui *homo sapiens* de rând îi este cu neputință să cunoască în mod esențial și profund mai mult de 150 de indivizi. Prin urmare, comunitățile adevărate se pot constitui pe baza unei sume puțin numeroase, deoarece „dincolo de un anumit punct, prețul și timpul pentru energia pe care le

dedici cunoașterii prietenilor tăi online din Iran sau din Nigeria va fi pierderea capacității tale de a-ți cunoaște vecinii de alături” [*Ibidem*]. Așadar, lucrurile se pot îmbunătăți dacă îi putem convinge pe oameni „să se dedice mai mult unor activități off-line importante împreună cu prietenii” [*Ibidem*].

Diferența dintre comunitățile fizice și cele online vizează profunzimea relațiilor: oamenii au corpuri. Lumea offline este mult mai complexă și mai adâncă decât cea online. Iar tehnologia ne înstrăinează de propriul corp, din care pricină nu ne mai putem folosi de anumite facultăți și capacități (mirosul, gustul, atenția, vorbirea vie). Viața devine mai izolată, iar destrămarea comunităților tradiționale devine dureroasă aducând cu sine tulburări sociale (anxietatea este una dintre cele mai grele dereglări ale modernității).

Cum să trăim împreună și cum să construim comunități relevante este *lecția* pe care trebuie să o învățăm. Este necesară o viziune comunitară pe care să o formăm cu toții împreună. De rând cu lipsa de claritate pe care o simte fiecare persoană în parte din cauza informației excesive care ne inundă, confuzi în identitățile noastre, putem indica și starea de criză a societății, a educației, a școlii, criza europeană identitară și cea spirituală. Aceste probleme „nu mai pot fi abordate folosind categoriile de ieri, făcând abstracție de necesitatea unor motivații de fond și a sentimentelor unificatoare. Este ceva de care trebuie să ne dăm seama” [98, p. 75; 179, p.174].

Pentru a fi parte activă a unei sociabilități extinse, avem nevoie mai întâi de „o apartenență explicită la un grup mai mic, autoasumată, în care ne recunoaștem prin felul cum vorbim, credem sau simțim (...). Oricât de necesare sau integratoare ar fi comunitățile de tip macro, ne simțim mai valorizați și mai la „noi acasă” în grupurile de referință, cum ar fi familia, grupul de prieteni, comunitatea delimitată prin valori efective, date” [69, p. 17]. Nu este o idee anacronică, care ar veni în contradicție cu idealurile umanității de azi. Este important să fim racordați la comunitatea „mondializată”, dar este și mai important să fim educați în perspectiva unei identități locale, să fie valorizate contururile identitare. O adevărată comunitate „a viitorului va trebui să se bazeze pe jocul inteligent dintre generalitate și particularitate, pe dialectica subtilă dintre global și identitar” [*Ibidem*].

Valorile și cultura europeană reprezintă un model pentru educația umanității, fiind și „conștiința de sine a oricărei alte culturi depline” [162, p. 27]. Sentimentele înstrăinării și ale vidului pe care le trăiește omul modern pot să rămână în urmă prin formarea conștiinței [45; 126; 159; 162; 171]. Pentru un prezent și un viitor comun „avem nevoie cu toții de o regăsire la nivel personal, dar și colectiv, supranațional: „pentru unitate este nevoie să se facă apel la profunzimea originilor și la sentimentele cetățenilor” [179, pp.173-174]. Este timpul *ressourcement*-ului, scrie A. Riccardi, adică „al regăsirii propriilor izvoare” [*Ibidem*].

Se impune cu necesitate formarea unei viziuni articulate asupra lumii fundamentată pe conștiința nevoii conviețuirii. F. Savater scrie că avem nevoie de o atitudine „*înțeleaptă pe de-ntregul*”; „viața omenească nu admite simplificări abuzive și este importantă o viziune de ansamblu: perspectiva cea mai potrivită e cea care ne *lărgeste* orizontul, nu cea care ni-l micșorează” [185, pp. 11-12]. A. Riccardi consideră că „e nevoie de o imensă implicare culturală. Cultura redevine importantă (...). Pentru a realiza o operă de extindere a acestei civilizații, este nevoie de o viziune articulată asupra lumii, iluminată de conștiința necesității conviețuirii. Civilizația conviețuirii nu este un model utopic, ci este în parte o realitate, chiar dacă cere, din ce în ce mai mult, implicarea laborioasă în construirea unei vieți laolaltă, la niveluri multiple, drept condiție pentru un viitor al păcii sau, cel puțin, pentru reducerea stării conflictuale” [179, pp. 99-100].

Așadar, este necesară o viziune ce țintește spre reunirea oamenilor. O viziune integratoare ce solicită formarea capacității de a gândi global, ceea ce implică și formarea conștiinței umanității noastre comune. Comunitatea și comuniunea facilitează transformarea, evoluția conștiinței și a sentimentului de apartenență la umanitate.

Pentru aceasta e nevoie și de o viziune integratoare asupra educației/învățării în scopul formării unor competențe-cheie, a conștiinței. Să vedem cum poate fi interpretată și formată o viziune integratoare asupra educației. O primă idee este aceea cu privire la *educația de calitate*, ce „are simultan *un caracter național și universal*” [61, p. 72]. Iar *dimensiunea europeană* „definește un cadru mai restrâns al *globalizării*, dar esențial pentru realizarea calitativă a acesteia prin formarea *cetățenilor europeni* înzestrați cu *informații și competențe europene*, în spiritul *valorilor europene*, care au o *cultură, conștiință și identitate europeană*” [Ibidem, p. 70].

Tot aici se înscriu și reflecțiile lui G. Albu, care afirmă că educația, ca „*bun al umanității și o exemplară binefacere pentru ea*” nu poate decât să fie într-o adâncă relație cu „vastul și profundul cuprins al cunoașterii, al culturii, cu valorile omenirii, cu învățătura – dorită, tenace și continuă – a fiecăruia dintre noi, cu împlinirea omului ca ființă *umană*. În educație este important să privim de jos, de la nivelul frământărilor, deliberărilor, nevoilor – în continuă mișcare – formative, iar nu de sus, de la balconul sistemului politic, social, educațional; de la nivelul sufletului și al zbaterilor de creștere ale copiilor, ale fiecărui copil, iar nu de la pedestalul rece și impersonal al standardelor, normelor, regulilor, imperativelor uniformizatoare, procustiene” [7, p. 11].

Viziunea integratoare înviorează, dinamizează educația. Pentru că „educația nu înseamnă un simplu cumul de cunoștințe sau valori, ci presupune poziționare, interogație, operaționalitate și aplicativitate în raport cu ceea ce se acumulează. Ea trebuie vizată ca un *garant al întâlnirii, ca un temei ce activează*



*puterea de creștere*” (subl. n.) [72, p. 77]. Educația, ca valoare în sine, este folositoare comunității și persoanelor ei; o astfel de educație poate configura și reconfigura învățarea spre formarea personalității conștiente, adică nu doar competente, ci și umane.

C. Cucoș ne atenționează: „A forma omul pentru concretețea unei lumi (industriale, sociale etc.), este prea puțin pentru ceea ce înseamnă educație plenară. Lumea muncii evoluează de la decadă la decadă, iar competențele acționale umane nu se pot prefigura sau anticipa încă de pe băncile școlii. Viziunea antreprenorială asupra școlii trebuie corectată, întrucât există riscul ca învățământul să devină o anexă a economicului. Este bine ca școala să cultive pe mai departe valorile generic-umane, mai largi, mai generale, dar corelative firii și menirii umane (...). Este de dorit să țintim formarea de competențe transversale, acestea activându-se adecvat în funcție de situații și solicitări, chiar dacă ele sunt indeterminate în acest prezent” [*Ibidem*, pp. 77-78].

În felul acesta educația devine valoroasă și pregătește persoana umană pentru „un viitor posibil (necunoscut)”, iar învățarea se reconfigurează și ea în funcție de această situație. Prin urmare, educația *ca poiesis*, ca transformare asumată, autoformare, este aceea care îi determină pe elevi să fie responsabili, conștiințioși, reflexivi și vizionari. Formarea/ dezvoltarea conștiinței este deci extrem de importantă. Căci „toate demersurile de rigoare, de luciditate, de stăpânire, de interogație pe care umanismul modern le-a dat rațiunii sunt aici întemeiate” [45, p. 76; 72; 126].

Dezvoltarea *viziunii integratoare (împărtășite)* se realizează prin schimbarea de mentalități. Se urmăresc scopuri comune ale oamenilor comunității, se formează sentimentul/atașamentul de comunitate prin „dezvoltarea unor imagini împărtășite a viitorului pe care urmăresc să-l creeze și asupra strategiilor, principiilor și practicilor prin care speră să ajungă acolo. O comunitate sau o școală care își dorește să trăiască prin învățare are nevoie de un proces împărtășit al unei viziuni comune” [35; 187, pp. 17-18].

Și deoarece o viziune presupune un mod personal de a concepe, de a vedea lucrurile, viața, o reprezentare mentală a realității ca un întreg, *viziunea de învățare proprie* are o importanță enormă. A *vedea* și a *face* sunt cele mai importante criterii ale unei viziuni. În cazul existenței unei viziuni proprii cel mai important este deci faptul că *văd*, că încep să conștientizez. Învățarea ghidată de viziune este, prin urmare, un principiu al abordării integrative a procesului de învățare și urmărește creșterea profesionalismului cadrelor didactice, transformarea școlilor în comunități care învață, fundamentarea identităților în baza sentimentului de comunitate, facilitarea relațiilor. *Viziunea personală* este o noțiune operațională, afirmă T. Callo, ca marcă și semn al prezenței instanțierii rolului punctului de vedere personal al elevului raportat la învățarea sa în școală și exprimă aspirațiile cele mai adânci ale educatului [98].



În prudență sa calculată, constată P. Ricoeur, Ed. Husserl avea dreptate că „nu există decât o singură priză de conștiință de sine și aceasta este fenomenologică”, spre deosebire de *cogito*-ul cartezian care este doar un subiect epistemologic [180, pp. 273-274]. Priza de conștiință de sine se referă la posibilitatea fiecărei persoane de „a reveni la sine prin reflecție”: lumea nu poate fi câștigată decât în priză de conștiință de sine (reflecție asupra propriului eu) [*Ibidem*, pp. 278].

Putem avea o *viață bună* dacă o trăim din perspectiva ansamblului; viața întotdeauna presupune complexitate. Oamenii nu pot fi tratați ca simple lucruri. Prietenia, respectul, dragostea se obțin prin relații și comunicare atentă. Trebuie să vorbim cu ceilalți, să-i ascultăm, să-i înțelegem și să avem trează această conștiință. Relațiile ne pot oferi un trai *uman* [184, p. 71].

Importanța *conștiinței* este colosală. A avea conștiință ar însemna a manifesta atenție, bun gust, generozitate, afecțiune, iubire. Sunt necesare anumite condiții pentru educația atitudinii conștiente. F. Savater scrie că a ști că vrem să trăim *omenește* bine, a fi *atenți* la ceea ce facem pentru asta, a dezvolta *bunul gust* moral cu sens de responsabilitate și respect pentru ceilalți înseamnă să avem o conștiință vindecătoare [184, pp. 78-80]. Este o noblețe a conștiinței morale.

Nu putem contesta faptul că „viața fiecărui om e irepetabilă și de neînlocuit: cu fiecare dintre noi, oricât de umili am fi, se naște o aventură a cărei demnitate constă în faptul că nimeni nu o va putea retrăi la fel vreodată” [185, p. 12]. De aceea, respectul pentru celălalt este un principiu de bază. O. Clément și A. Riccardi scriu că interesele celui alt sunt recunoscute ca importante prin sentimentul limitei (obiective finale comune). Astfel se pune baza unei culturi împărtășite. Respectul și responsabilitatea devin legământ între oameni, comunități, societăți etc. [45; 179; 185].

Când lipsește comunicarea eficientă, comunitățile devin slabe, relațiile fiind slabe. Să vorbim din nou inimii omului înseamnă să-l înțelegem pe celălalt *dinlăuntru*; „când vorbim cu cineva despre ceea ce facem, stabilim un domeniu în care cel care este *eu* acum știe că se va preschimba în *tu*. Dacă nu am admite că există ceva egal în mod fundamental între noi (posibilitatea de a fi pentru celălalt ceea ce este el pentru mine) nu ne-am putea *întâlni* nici măcar printr-un cuvânt. Iar acolo unde există întâlnire, există de asemenea recunoașterea faptului că aparținem celui de vizavi, iar cel de vizavi ne aparține” [184, p. 102]. Acest fapt marchează prezența vie a conștiinței umanității noastre.

*Comunicarea* dintre ființele umane reprezintă un *proces de umanizare*. A vorbi cu cineva, a-l asculta, înseamnă a manifesta respect, a fi atenți la cuvintele pe care le rostim, a-i acorda toată atenția - întru-un cuvânt - a-i recunoaște sentimentul valorii umane. „Cultura înlăuntru careia ne umanizăm unii pe alții pleacă de la limbaj, însă nu e numai limbaj. Există alte forme de a

demonstra că ne *recunoaștem* ca oameni, adică modalități de respect și priviri umanizante pe care le folosim unii față de alții (...). Umanizarea e un proces *reciproc* (ca limbajul însuși)” [193; 184, p. 59].

Valoarea educațională a noțiunilor de *învățare prin comuniune și relație facilitantă* rezidă, în primul rând, în capacitatea de comunicare a oamenilor. O *comunicare a unei existențe cu o altă existență* este ca „o relație eficace între două absoluturi. Este o luptă din iubire pentru că aici existența nu caută victoria, ci adevărul pentru celălalt și pentru sine” [126, p. 367]. Existența mea se actualizează prin existența celuilalt și această deschidere ajută ca zidul dintre persoane să devină „din ce în ce mai subțire, aproape transparent” atunci când se comunică cu adevărat.

*Relația facilitantă* este elementul integrabil, *structura de bază a educației/învățării* „concentrată la nivelul *corelației funcționale*” dintre profesor și elev [61, p. 32; 5]. Toți trebuie să *învețe a construi relații*. Profesorul, ca figură de atașament pentru elevi, creează relații și grupuri de lucru și implică elevii în învățare în mod conștient. În învățarea bazată pe atașament există o relație strânsă între profesor și discipol, dar și o relație între atașament și învățare [54]. Pentru realizarea acestora putem, așadar, orienta sălile de clasă/școlile/comunitățile spre o învățare împreună/socială, putem organiza eficient grupuri de lucru, construi relații productive cu elevii/colegii, forma abilități colaborative, dezvolta limbajele prietenoase și contexte afective, motivante etc.

În era conexiunilor, dinamica comunităților secolului nostru este determinată de interdependență și interconectivitate. Succesul, bunăstarea, fericirea chiar depind extrem de mult de ceilalți și apare în contextul relațiilor. În orice situație, la școală sau în afara ei, abilitatea de a crea grupuri de lucru sau de a ne asocia unor grupuri formate, reprezintă un factor sigur de obținere a succesului. A face parte dintr-un grup ajută la o implicare responsabilă, mai profundă în învățare. Așadar, „oamenii învață cel mai bine prin intermediul relațiilor de cooperare (să porți conversațiile potrivite cu persoanele potrivite, în contextul potrivit) și al acțiunilor colaborative” [54; 90, p. 444].

A consolida sentimentele de apartenență la comunitate, ca exigență de comuniune, este un deziderat al unei învățării vizibile, conștiente, organizaționale, personalizate, care presupune neapărat existența unei proprii viziuni asupra învățării. Viziunea integratoare asupra învățării înseamnă să înveți învățarea și mijloacele pentru a se ajunge la autonomia învățării [72, pp. 78-79; 35; 98].

Atitudinea unei persoane educate, instruite, față de societate și destinul propriu este cu totul diferită de a persoanelor care nu știu să învețe. Prin viziunea de învățare proprie se realizează o revoluție mentală și orizontul propriu se

transformă [196; 35]. Învățarea cea mai profundă și transformatoare este anume cea care implică participarea la comunitățile de practică focalizându-se asupra actului participării (căci învățarea este o chestiune ce ține de implicare). Învățarea tradițională nu mai pare a fi productivă, dacă recunoaștem că o cunoaștere implică mai presus de orice participare vie în cadrul comunităților sociale, iar ceea ce stocăm nu este decât o parte infimă a cunoașterii umane.

În procesul învățării școlare urmărim diverse scopuri. În vederea realizării unui proces de comunicare eficient, dar și în scopul formării unei viziuni împărtășite, *vorbirea-despre*, de exemplu, poate fi o cale extraordinară. Și o idee valoroasă, după cum deja am subliniat, este faptul că limbajul este „singurul mediu în care invizibilul poate deveni manifest într-o lume de apariții” [10, p. 106]. Dar îndărătul cuvintelor scrise există ceva inefabil; pe scurt, „există ceva ce refuză să se preteze unei transformări care i-ar permite să apară și să-și ia locul printre aparițiile lumii. Suntem tentați să vedem în aceste declarații încercări de a-l avertiza pe cititor că-l pândește pericolul unei fatale greșeli de înțelegere: ceea ce i se oferea erau niște gânduri, nu cunoștințe, nu frânturi de cunoaștere solide care, odată dobândite, ar risipi ignoranța” [*Ibidem*, pp. 107-108; 125].

H. Arendt îl citează pe Platon care ne încredința că „arta vorbirii vii (...) are o sămânță din care vor crește alte gânduri și rostiri în alți ascultători” [10, p. 110]. Adevărul de tip evidenciat poate fi atins printr-o *vorbire-despre*, între dascăl și discipol, „mergând în sus și în jos”, cercetând „ce este adevărat și ce este fals”, iar rezultatul se va face vizibil după o suită neîntreruptă de întrebări și răspunsuri. Cuvintele cu care dorim să explicăm sunt „slabe” și dau „o oarecare călăuzire”; Doar după o experiență și o conviețuire îndelungate cu lucrurile în cauză „se poate întâmpla ca dintr-odată, țâșnind ca din foc, să se înalțe o lumină” [*Ibidem*, pp. 110-111]. Așadar, discursul este mediul în care gândirea se manifestă.

Această *vorbire-despre* este o cale spre viziune. Tendința spre o viziune, spre o „dez-văluire” reprezintă o soluție adecvată. „Logos-ul rămâne legat de viziune”, în caz contrar vorbirea „degenerează în vorbăraie deșartă ce împiedică vederea” [*Ibidem*, pp. 112]. Adevărul ține de lucrul văzut, iar vorbirea împreună cu gândirea sunt autentice „în măsura în care se conformează celor văzute, și le apropiază traducându-le în cuvinte, din clipa în care se separă de cele văzute, când sunt repetate opinii sau gânduri ale altor oameni, ea capătă aceeași inautenticitate care caracterizează imaginea prin comparație cu originalul” [*Ibidem*].

Certitudinea recunoscută ca valabilă și de necontestat a evidenței vizuale nu poate fi înlocuită de nici un discurs chiar socratic-platonician, logic sau retoric-persuasiv: „acordul conștiinței cu obiectul” sau înlăturarea tensiunii dintre viziune și raționament prin cuvinte conduce la adevăr și asigură o învățare autentică [*Ibidem*, p. 113].

Prin urmare, adevărul este că „orice cunoaștere începe de la investigarea aparițiilor așa cum acestea sunt date simțurilor noastre, iar dacă omul de știință vrea apoi să meargă mai departe și să descopere cauzele efectelor vizibile, țelul său ultim este de a face să apară orice se poate ascunde în spatele simplelor suprafețe” [Ibidem, p. 114]. Iar „eficacitatea superioară a metaforelor vizuale constă în a face manifest tot ce nu are nevoie de vehiculul vorbirii” (...). Gândirea însă, în contrast cu activitățile cognitive care pot folosi gândirea ca unul din instrumentele lor, are nevoie de vorbire nu numai pentru a se face auzită și a deveni manifestă; ci are nevoie de ea din capul locului pentru a fi activată” [Ibidem, p. 115].

Societatea (o categorie supremă a omului modern) învață. Conștiința, reflexivitatea presupune că noi trebuie să gândim comunitatea, comuniunea, limbajul, învățarea etc., căci altfel nu le-am avea. Cum spune C. Noica: „Aveți gândul curajului, de vreme ce sunteți curajoși (...), al ordinii, de vreme ce faceți state”; „vreau să am gândul gândului vostru (să gândesc gândul vostru)” [163, p. 68]. Făcând așa, se nasc viziuni, idei, principii (așa făcea Socrate).

Explicitarea pe care am realizat-o pe urmele lui Ed. Husserl, M. Heidegger, P. Ricoeur sau H. Arendt, care se numește explicitare ontologică rezidă „într-o desfășurarea a straturilor de sens (natura fizică, psihismul, cultura, personalitatea etc.)”, a căror etajare înființează lumea în calitate de sens constituit” [180, p. 275]. *Sensurile pedagogice*, pe care le-am desprins din cele expuse mai sus, s-ar putea rezuma la următoarele idei: Comunitatea intențională presupune **conștiința** și așa putem progresa spre comunitatea reală. **Reciprocitatea punctelor de vedere** presupune **viziune** sau faptul că eu sunt *un celălalt* printre *ceilalți*, fapt ce mă transformă în gânditor, cetățean conștient. Intimitatea caldă presupune afectivitate, respect responsabil, cunoaștere reciprocă, vizează profunzimea relațiilor și sunt motivații de fond. Viziunea presupune formarea capacității de a gândi global. *Educația/învățarea de calitate* formează *cetățeni* înzestrați cu **competențe europene**, care au **conștiință** și **identitate**. O astfel de educație, ca un garant al întâlnirii, ca un temelie ce activează puterea de creștere poate configura și **reconfigura învățarea spre formarea personalității conștiente**, adică nu doar competente, ci și umane. **Învățarea prin comuniune și comunitate** reprezintă **o viziune integratoare asupra educației și învățării**, o atitudine de ordin superior. Învățarea ghidată de viziune este, prin urmare, un principiu al abordării integrative a procesului de învățare. Conștiința este revenire la sine prin reflecție, iar comunicarea conștientă, ca proces de umanizare face posibilă **relația facilitantă**, ca **element integrabil** și **structură de bază a educației/învățării**. Viziunea integratoare asupra învățării înseamnă să înveți învățarea și mijloacele ei pentru a se ajunge la autonomia învățării. În construirea comunităților prin comuniune și comunicare **vorbirea-despre** reprezintă o cale spre viziune.

### Capitolul III.

## RECONFIGURAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE SPRE FORMAREA DE COMPETENȚE-CHEIE

**Introducere.** Cu o relativă periodicitate, în toate sistemele de învățământ, curriculumul școlar, definit ca ansamblu de obiective, conținuturi și situații de predare-învățare-evaluare planificate într-o ordine pedagogică, trece printr-un proces de reconsiderare, actualizare sau de reformare, în funcție de natura și amploarea schimbărilor urmărite. Reconsiderarea curriculumului actual se impune cu necesitate mai ales acum, când asistăm la schimbări de perspectivă asupra procesului de proiectare și realizare a educației. Or, potrivit expertului internațional în curriculum și dezvoltare curriculară Al. Crișan, actualmente se vorbește despre *o permanentizare a reformelor curriculare*, pe fondul rapidității schimbărilor sociale, economice și, mai ales, a celor tehnologice. [56]

În contextul existenței unei *teorii a schimbărilor sociale*, bazată pe inevitabile angajări filozofice, reflexe politico-ideologice, condiționări economice, reproducere culturale etc., un curriculum produs, aplicat o anumită perioadă de timp în practica educațională, trebuie supus evaluării, revizuirii, cel puțin o dată la 5 ani, susțin cercetătorii în domeniul dezvoltării curriculare S. Cristea, D. Ungureanu, I. Negreț-Dobridor, Vl. Guțu ș.a., această acțiune având o valoare practică semnificativă, mai ales, în măsura în care „propune o reconsiderare a interdependențelor dintre componentele didacticii și, în plan general, o nouă viziune asupra proiectării experiențelor instructiv-educative”, subliniază C. Crețu. [55]

La aceste considerații, ar trebui să adăugăm și tendințele actuale de reconfigurare a învățării pentru transformarea educației într-o pârghie de dezvoltare a societății, așa cum derivă din modelul educativ promovat la nivel european pentru educația secolului XXI (raportul lui J. Delors pentru UNESCO) și din noile finalități ale învățământului formulate în baza acestuia în termeni de competențe, care au și determinat procesele de revizuire / reconstrucție a curriculumului, implicit și a planului de învățământ, ca documente oficiale de politică a educației în ceea ce privește proiectarea și realizarea conținuturilor instruirii, care au menirea să asigure baza *formării-dezvoltării* permanente a tuturor elevilor.

Totodată, invocăm și observația cercetătorului L. Ciolan, care este de părerea că **actualmente unele sisteme de învățământ încă nu realizează pe deplin că anume „contextul economic și social definește scopurile și achizițiile educației**. Pentru a face față incertitudinilor și schimbărilor continue caracteristice economiilor de piață, elevii au nevoie de competențe strategice, cum ar fi: comunicarea eficientă, lucrul în echipă, rezolvarea de probleme etc.”. Astfel, conchide acest autor, ne aflăm în situația când contextul economic și

social mereu în schimbare influențează mai mult ca oricând dezvoltarea educației, el definește scopurile educației și achizițiile învățării, iar tehnologiile informaționale și de comunicație schimbă total realitatea educațională. [43, p. 69]

Reieșind din cele expuse mai sus, ideea privind reconstrucția actualului curriculum școlar elaborat pentru învățământul general din R. Moldova, implicit și a procesului de învățare proiectat în baza acestuia, revine la ordinea zilei și trebuie realizată mai ales acum, când problema creșterii *eficienței învățării* și a *relevanței* rezultatelor școlare obținute prin procesul de învățământ devine prioritară, acestea fiind două dintre criteriile de bază, la care, de obicei, **se raportează experții atunci când analizează eficacitatea sistemului și procesului de învățământ.**

Pe de altă parte, în condițiile când societatea actuală solicită o abordare funcțional-pragmatică a învățării și o concentrare pe ceea ce este *esențial de învățat* pentru viață, când activitatea de formare-dezvoltare a personalității, privită în ansamblul ei, se confruntă cu multiple provocări generate de problematica lumii contemporane, analiza studiilor de impact asupra educației arată că în actualul proces de dezvoltare curriculară ar trebui să se țină seama cel puțin de **trei tendințe ce se manifestă acum pe plan internațional: (1)** statuarea competențelor-cheie la baza dezvoltării curriculumului școlar, care pot servi ca filtru în esențializarea cunoștințelor; **(2)** abordarea integrată a conținuturilor instruirii prin conexiuni inter- și transdisciplinare realizate în scop de optimizare a învățării; **(3)** deschiderea tot mai largă a educației și formării spre inserția socială.

Or, în contrast cu ceea ce caracteriza educația cu numai o generație în urmă, sistemele actuale de învățământ se află sub o presiune din ce în ce mai mare venită din partea așa-numitelor „provocări globale” sau „provocări sociale”. Mai mult ca niciodată, imensele oportunități de cunoaștere și de afirmare personală și socială a individului, precum și avansul spectaculos al științei și tehnologiei contrastează cu polarizarea economică, neîncrederea și violența, cu perspectiva epuizării resurselor naturale și a schimbărilor climatice. [56]

Astfel, ceea ce deosebește epoca postmodernă de cea modernă este caracterul tot mai frecvent și mai accelerat al schimbărilor ce se produc în societatea tot mai globalizată, începând cu cele de ordin tehnologic sau economic și terminând cu cele de ordin cultural sau politic. De aceea adepții postmodernismului atrag atenția asupra problemelor importante privind omul în contextul schimbărilor sociale contemporane, iar, așa cum educația stă la baza dezvoltării personalității umane, educația se cere a fi situată în centrul tuturor schimbărilor, sugerează L. Antonesei, argumentând că „**schimbarea mentalităților în spiritul valorilor societății deschise este percepută ca o chestiune de educație**”. [9]



Finalmente, ar trebui de reținut și faptul că, în acest iureș al schimbărilor permanente, se schimbă și atitudinea față de pedagogia modernă, chiar dacă aceasta a știut să conlucreze în complementaritate cu alte științe socioumane (filozofia, psihologia, sociologia, cultura) și să furnizeze de-a lungul timpului un capital solid de legități, principii, viziuni, concepte și modele privind activitatea de formare-dezvoltare a personalității prin învățarea disciplinară, ea fiind supusă astăzi unor analize și critici care vin dinspre orientarea postmodernă în educație și care tinde să „demonteze metanarațiunile modernității”, revizuiind, reinterpretând și dizolvând acest capital într-o multitudine de curente, teorii și noi modele educative, ce reorientează spre abordările de tip integrat, în ideea de „a reface legătura școlii cu viața reală și a integra omul în societate”. [160]

### **3.1. Competențele-cheie: bază pentru reconstrucția curriculumului școlar actual**

În contextul afirmării *societății postmoderne, informaționale, bazată pe cunoaștere*, dezbaterea privind finalitățile educației se concentrează tot mai mult pe conceptul de competență, considerat ca unul relevant în raport cu așteptările societății actuale, ceea ce, după afirmația cercetătorului L. Ciolan, ar corespunde *celui de-al doilea val* al dezvoltării educației (primul val fiind proiectarea procesului în bază de obiective) în sens curricular, calitativ, care a și determinat identificarea de noi tipuri de finalități ale sistemului și procesului educațional – *competențele* elevului, menite să conducă la dezvoltarea unui stadiu superior de perfecționare a activității de formare-dezvoltare a personalității educatului. [43]

Anume finalitățile exprimate în termeni de *competențe*, consideră S. Cristea, trebuie luate ca bază în procesul de re-construcție inovatoare a modelului educativ construit pentru educația secolului XXI și necesară în contextul societății postmoderne, autorul sugerând că acest model trebuie să fie întemeiat pe „cinci piloni” de proiectare și realizare a învățării, care concentrează ideea de competență:

1) *A ști* – cunoștințe esențiale, interiorizate la nivel de înțelegere logică și de participare afectivă;

2) *A ști să faci* – deprinderi și strategii cognitive necesare pentru sesizarea și rezolvarea de probleme și situații-problemă, valorificând cunoștințele interiorizate;

3) *A ști să fii* – atitudini față de cunoaștere, învățare, instruire, angajate afectiv și motivațional la nivel caracterial;

4) *A ști să fii împreună*, în perspectiva cerințelor civice și profesionale ale societății democratice și informaționale;

5) *A ști să devii*, valorificând toate capacitățile /competențele dobândite, în sensul educației permanente și al autoeducației. [64]



Acesta este modelul educativ promovat actualmente la nivel european, adoptat și de învățământul din R. Moldova, de la care vom porni argumentarea ideii din titlul acestui subcapitol, care presupune o abordare holistă și constructivistă a procesului educațional, proiectată și realizată echilibrat pe toate cele cinci dimensiuni ale activității de formare-dezvoltare a personalității educatului evidențiate mai sus, în vederea îndeplinirii idealului educațional formulat în Codul Educației: „formarea unei personalități creatoare, cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune”. [48]

Modelul respectiv scoate în prim-plan **dimensiunea acțional-strategică a învățării** (*învățăm pentru ce?*) și evidențiază necesitatea orientării procesului educațional spre formarea unor competențe strategice, care să corespundă atât cerințelor personale de dezvoltare, cât și așteptărilor sociale. Astfel, coordonatele modelului exprimă clar trecerea de la modelul „învățării de menținere” (în care predomină reproducerea cunoștințelor acumulate din trecut, validate în prezent) la modelul „învățării inovatoare” care este: a) anticipativă, stimulând capacitatea proactivă a educatului; b) participativă, stimulând capacitatea de colaborare și cooperare a educatului, necesară în societatea postindustrială, informațională, bazată pe valorile cunoașterii și ale democrației. [64, pp.93-96].

Astfel, primul argument în susținerea ideii enunțate în titlul subcapitolului vizează intenția de încadrare a procesului de învățământ din R. Moldova în acest model al învățării inovatoare, plecând de la afirmația profesorului emerit, doctor în pedagogie S. Cristea, cel mai atent observator și expert analist al reformelor realizate până acum în învățământul românesc de pe ambele maluri ale Prutului, care sugerează că orice acțiune de reconstrucție curriculară ar trebui să pornească obligatoriu de la aceste direcții de dezvoltare a educației și să fie proiectată neapărat la nivelul interdependenței necesare între *cerințele psihologice, cerințele sociale și cerințele /nevoile personale* de dezvoltare a persoanei, exprimate astăzi în termeni de *competențe*. [idem]

Potrivit acestui autor, paradigma curriculumului, afirmată în societatea postmodernă, trebuie înțeleasă ca o „paradigmă a eficientizării procesului de învățământ”, ce vizează expres „reconstruirea unei acțiuni pedagogice eficiente” prin: centrarea procesului de învățare pe elev și pe nevoile de formare a acestuia, prestabilite prin finalitățile educației; proiectarea conținuturilor de bază ale instruirii în raport cu aceste finalități; reflectarea în conținuturi a *valorilor pedagogice generale* (binele moral, adevărul științific, frumosul, sănătatea psihofizică, utilitatea celor învățate etc.) și înzestrarea elevului / studentului cu un sistem de **competențe-cheie** necesare pentru o inserție socială cât mai reușită. [60, p.7]

În cadrul acestei paradigme, anume *învățarea bazată pe formarea de competențe s-a dovedit a fi „una dintre mișcările cele mai semnificative din teoria și practica educațională din ultimii ani*, care se manifestă în mai multe domenii: educația formală prin școală, educația nonformală, formarea personalului didactic, formarea profesională etc.”, afirmă și L. Ciolan, argumentând necesitatea elaborării unui curriculum integrat, bazat pe abordarea inter- și transdisciplinară a conținuturilor necesare de învățat pentru anii care vin, precum și a unor metodologii cât mai eficiente de formare a competențelor, care sunt indispensabile tinerilor pentru a reuși în contextul dinamicii societății contemporane. [43, p. 117]

De aici, necesitatea reconsiderării curriculumului actual (atât a celui de nivel școlar, cât și a celui de nivel universitar) și a dezvoltării acestuia din perspectiva competențelor-cheie, prin abordarea inter- și transdisciplinară a învățării, care este favorabilă formării de competențe, întrucât s-a constatat insuficiența și ineficiența învățării disciplinare în raport cu competențele de care au nevoie elevii pentru reușita lor personală și socială, unul dintre scopurile educației actuale fiind anume acela de a oferi tinerilor cunoștințele și abilitățile necesare, pentru a fi capabili să „funcționeze” ca adulți.

Cel de-al doilea argument întru susținerea necesității de reconstrucție a curriculumului școlar actual din perspectiva competențelor-cheie îl preluăm de la cercetătorul L. Ciolan, care, în cadrul elaborării fundamentelor pentru un curriculum integrat, examinează „cazul competențelor-cheie”, propunând în acest sens valorificarea conexiunilor interdisciplinare și transdisciplinare ale conținuturilor instruirii, stabilind și căile posibile sau „treptele integrării curriculare”. El apreciază abordarea instruirii în bază de competențe dintr-o perspectivă socială mai largă, subliniind: **competențele-cheie sunt considerate importante pentru contribuția lor la:**

- o mai bună înțelegere a problemelor care îl afectează pe individ;
- creșterea coeziunii sociale, ameliorarea discrepanțelor, promovarea unui mediu social bazat pe justiție;
- întărirea drepturilor omului și a autonomiei personale ca o contrapondere la creșterea inegalităților sociale. [43, p. 145]

De altfel, constatăm, împreună cu L. Ciolan, că sistemul nostru de învățământ, ca și cel din România, continuă să rămână încrămănit în vechiul „proiect disciplinar – o reflectare a modernității în forma sa rigidă, care situează procesul de învățare într-o lume paralelă celei pentru care se ar trebui să fie pregătiți cei care învață”, autorul subliniind că un curriculum construit rigid pe baza disciplinelor academice tinde să creeze o ruptură între educație și nevoile emergente ale societății contemporane. Autorul optează pentru dezvoltarea unui

curriculum integrat, demonstrând că „**învățarea integrată este una dintre caracteristicile definitorii ale inovației curriculare de succes la nivel internațional**”. [idem, p. 62]

Cel de-al treilea argument exprimat în favoarea competențelor-cheie ca bază pentru noua reconstrucție a curriculumului școlar este legat de Recomandarea europeană din 2006 privind competențele-cheie necesare de format prin educația de bază [226], la care a aderat și sistemul de învățământ din R. Moldova, asumându-și, prin Codul Educației (2014), schimbarea de viziune asupra finalităților procesului educațional, astfel încât, la finalizarea învățământului obligatoriu, fiecare absolvent să dețină cele opt competențe-cheie necesare fie pentru continuarea studiilor, fie pentru inserția socială: **comunicarea în limba maternă; comunicarea în limbi străine; competențe de bază în matematică, științe și tehnologii; a învăța să înveți; competențe sociale și civice; spirit de inițiativă și antreprenoriat; sensibilizare și exprimare culturală**. [48]

Ulterior, în 2018, ca o confirmare a rapidității proceselor de schimbare, la Bruxelles a apărut un nou cadru de referință privind competențele-cheie, care se referă la domenii mai largi ale competențelor-cheie față de lista precedentă, acestea prezentându-se astfel: (1) competențe de alfabetizare/literație; (2) competențe multilingvistice; (3) competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii; (4) competențe digitale; (5) competențe personale, sociale și de a învăța să înveți; (6) competențe cetățenești; (7) competențe antreprenoriale; (8) competențe de sensibilizare și expresie culturală. [178]

Prezentăm în tabelul de mai jos, în plan comparativ, cele două sisteme de competențe europene recomandate ca necesare și posibile de format prin educația de bază.

**Tabelul 1. Sisteme de competențe europene recomandate pentru educația de bază**

<b>Recomandarea Consiliului UE din 2006</b>	<b>Recomandarea Consiliului UE din 2018</b>
comunicarea în limba maternă; comunicarea în limbi străine; competențe de bază în matematică, științe și tehnologii; a învăța să înveți; competențe digitale; competențe sociale și civice; spirit de inițiativă și antreprenoriat; sensibilizare și exprimare culturală.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· competențe de alfabetizare/literație;</li> <li>· competențe multilingvistice;</li> <li>· competențe în matematică, științe, tehnologie și inginerie;</li> <li>· competențe digitală;</li> <li>· competențe de dezvoltare personală, socială și de a învăța să înveți;</li> <li>· competențe civice;</li> <li>· competențe antreprenoriale;</li> <li>· competențe de sensibilizare și exprimare culturală.</li> </ul>

Menționăm că noua configurație a finalităților educației, recomandată în 2018 la nivel european, deocamdată, nu se regăsește în documentele naționale de politică educațională elaborate în R. Moldova, însă modificările produse sunt importante și credem că ar trebui introduse în Codul Educației și luate în considerare la noua etapă de dezvoltare a curriculumului școlar, implicit și a planului de învățământ, care este o componentă a acestuia, având în vedere intenția noastră de sincronizare cu strategiile europene de dezvoltare a educației în scop de integrare în spațiul educațional european comun.

Nu în ultimul rând, valorificarea competențelor-cheie ca finalități de bază ale învățării lansate la nivel european de politică a educației poate fi susținută în procedura de selectare a competențelor aflate la baza reconstrucțiilor curriculare de nivel național și prin apelul la *teoria inteligențelor multiple* a lui H. Gardner, în baza căreia S. Cristea identifică o supracategorie finalităților procesului de învățământ, incluzând aici *șase competențe de bază*, care, dacă le raportăm la actualele arii curriculare, ar putea să constituie obiectivele generale ale unui nou curriculum școlar, evidențiind *multiplele inteligențe* necesare de format prin procesul de învățământ:

- 1) Competența inteligenței verbale - valabilă pentru aria curriculară „Limbă și Comunicare”;
- 2) Competența inteligenței științifice matematice și informatice;
- 3) Competența inteligenței științifice explicative / experimentale;
- 4) Competența inteligenței interpretative / istorice, socioumane;
- 5) Competența inteligenței aplicative / tehnologice, estetice, psihofizice;
- 6) Competența inteligenței psihosociale / interpersonale, intrapersonale.

[64, p. 92]

Iată deci câteva surse de legitimare pentru inițierea procedurii de reconceptualizare și de reconstrucție / dezvoltare a curriculumului național din perspectiva competențelor-cheie, care au caracter de repere valorice menite să crească relevanța, completitudinea și eficiența educației școlare, care, potrivit lui S. Cristea, prin intermediul unui proiect global, „permite atingerea unor scopuri (pre)determinate de orientările și valorile mediului social.” [idem]

\*\*\*

După cum se știe, calea de la angajamentul politic al sistemului de învățământ privind finalitățile de bază ale educației, formulate în termeni de competențele-cheie și stabilite în Codul Educației, până la implementarea efectivă a competențelor-cheie în procesul educațional este destul de lungă și anevoioasă (la nivel european, imediat după recomandările formulate în acest sens au fost elaborate strategii naționale pentru formarea-evaluarea fiecărei competențe-cheie), mai ales, în cazul R. Moldova, întrucât atinge mai multe segmente sensibile ale sistemului, în această situație fiind necesare **acțiuni de abordare managerială** a conceptului de curriculum centrat pe competențe, precum și acțiuni decizionale de reformare a sistemului și procesului educațional, luat ca întreg, alte investiții financiare etc.

Pe de altă parte, cercetările pedagogice realizate recent în cadrul proiectului „Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale”, au semnalat existența unor **mari discordanțe între ceea ce este stabilit la nivel de politică educațională (vezi finalitățile procesului de învățământ stipulate în Codul Educației) și competențele proiectate la nivel de curriculum școlar**, de unde și concluzia privind necesitatea reconfigurării învățării spre formarea de competențe-cheie și a elaborării unor strategii de implementare a acestora în procesul actual de învățământ. În acest sens, evidențiem, ca necesare de soluționat, următoarele **trei probleme**:

- situația contradictorie existentă între finalitățile procesului de învățământ proiectate în Codul Educației, care fac referire directă la competențele-cheie, și cele proiectate la nivel de curriculum școlar disciplinar, care vizează formarea de competențe disciplinare (ediția 2019);
- lipsa unei metodologii de corelare, la nivelul practicii educaționale, a conținuturilor instruirii și a competențelor disciplinare la sprijinirea competențelor-cheie, precum și a unor ghiduri metodologice elaborate pentru cadrele didactice în acest sens;
- insuficienta informare și pregătire a cadrelor didactice pentru activitatea de formare-evaluare a competențelor-cheie, în condițiile când la nivel european există în acest sens strategii și practici eficiente de implementare.

Unele dintre aceste probleme ale practicii actuale de proiectare și realizare a învățării școlare au fost acoperite prin lucrările elaborate recent în cadrul proiectului sus-numit, care au fost concretizate în modele și strategii de reconfigurare a procesului de predare-învățare (pe arii curriculare) spre formarea de competențe-cheie [14, 35], dar acestea au fost editate într-un tiraj extrem de mic, astfel încât nu pot avea un impact real asupra reconfigurării procesului educațional luat ca întreg spre formarea de competențe-cheie.

Pentru un impact mai mare, este necesar de regândit întreg curriculumul din perspectiva competențelor-cheie, prin conceptualizarea unei **noi viziuni / concepții privind învățarea școlară**, care să anticipeze dezvoltarea curriculumului, în care să fie clar stipulate semnificația învățării în contextul societății actuale, finalitățile procesului / competențele ce urmează a fi achiziționate de către elevi prin procesul de învățare etc. Această nouă viziune asupra învățării ar trebui să fie discutată pe larg și aprobată ulterior la nivel ministerial, luată apoi ca bază în reconfigurarea conținuturilor învățării într-un nou plan de învățământ, în funcție de sistemul de competențe-cheie asumate prin Codul Educației ca finalități ale procesului de învățământ, precum și în dezvoltarea curriculumului școlar din aceeași perspectivă a competențelor-cheie, urmată de elaborarea de noi suporturi metodologice pentru profesori și auxiliare didactice pentru elevi, care să sprijine formarea-dezvoltarea acestora.

\*\*\*

Nu în ultimul rând, argumentația noastră în favoarea reconstrucției curriculumului actual din perspectiva competențelor-cheie are în vedere și recomandările formulate de cercetătorul Vl. Guțu în ceea ce privește criteriile necesare de respectat la etapa de re-proiectare a curriculumului educațional, care, de asemenea, ar trebui luate ca repere de bază în demararea procesului de dezvoltare curriculară și care se referă la următoarele:

1. „raportarea la dinamica și nevoile actuale, dar mai ales la finalitățile de perspectivă ale sistemului de învățământ, generate de mutațiile societății și formulate explicit în documentele de politică educațională;
2. raportarea la tendințele generale de evoluție și la standardele internaționale unanim acceptate în domeniul reformelor curriculare;
3. raportarea la acele tradiții ale sistemului autohton de învățământ care se dovedesc pertinente din punctul de vedere al reformei curriculare”. [118, p. 90]

La acestea vom adăuga și noua tendință curriculară cu referire la *deschiderea socială a învățării*, care impune ca învățarea să-și lărgescă sfera, incluzând și dimensiunea socială, întrucât, constată L. Ciolan, anume dimensiunea socială a învățării este neglijată în procesul actual de proiectare și realizare a instruirii școlare. [43, p.76]

De asemenea, în această nouă etapă de reconstrucție curriculară, ar trebui amplificată și dimensiunea afectiv-emoțională a învățării, care potrivit cercetătorilor C. Cucos, M. Cojocar- Borozan, V. Bâlici ș.a., este *determinantă* în ceea ce privește **căutarea de către elevi a sensului vieții**, prin cultivarea aspirațiilor de viitor, predispunerea spre învățare, motivarea sau voința pentru cunoaștere, or toate aceste aspecte ale învățării funcționează împreună, faptul fiind confirmat de psihologie și de neuroștiințe.

Astfel, dimensiunile tradiționale ale activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane: dezvoltarea cognitivă (mintea), dezvoltarea fizică (corpul) și dezvoltarea afectiv-emoțională (sufletul) se conservă peste timp și se întăresc, sprijinindu-se reciproc și integrându-se finalmente în structura competenței (cunoștințe+capacități+atitudini), ca finalitate a învățării, acestea fiind încă un argument pentru o abordare holistică a procesului integrat de predare-învățare-evaluare realizat în sala de clasă.

Considerăm că argumentele expuse mai sus susțin ideea de reconsiderare profundă a curriculumului actual și de re-construcție a acestuia pe principii și modele inovatoare privind învățarea școlară, valorificând noi concepte educaționale și teoriile umaniste privind învățarea, astfel încât noul curriculum să asigure formarea-dezvoltarea integrală a personalității elevului, precum și înzestrarea acestuia cu acel sistem de competențe-cheie, care au fost definite în



rezultatul unui proces aprofundat de selecție, fiind considerate drept *referențialul principal* în domeniul dezvoltării curriculare, asumat de Uniunea Europeană la nivelul statelor membre.

Așadar, noul curriculum școlar ar trebui să fie conceptualizat pornind de la stabilirea ***profilului moral de formare al absolventului, corelat cu profilul de competențe-cheie*** recomandate la nivel european, care să fie urmărite și dezvoltate pe toate treptele de învățământ, pentru a oferi aceleași oportunități de formare tuturor elevilor, în special, celor din zonele rurale, în condițiile existenței unei mobilități a elevilor la studii dinspre R. Moldova spre România, Italia, Spania și alte țări europene, astfel încât noul curriculum să îi permită fiecărui elev să-și achiziționeze competențele necesare și să-și dezvolte potențialul, iar, în funcție de opțiuni, să-i asigure integrarea în comunitate, manifestarea identității naționale și a cetățeniei active, pentru a contribui la împlinirea nevoilor personale și ale societății.

Un astfel de curriculum școlar, reconstruit în mod echilibrat pe toate dimensiunile educației (morală, cognitivă, tehnologică, socială etc.), susținând toate tipurile de cunoaștere educațională (empirică, științifică, artistic-estetică și mitic-religioasă) și ancorat puternic în realitatea vieții sociale, prin competențele-cheie urmărite în formarea personalității elevului, ar putea să asigure formarea-dezvoltarea tuturor calităților umane concentrate în idealul educațional formulat în cele două legi ale învățământului național – Legea Educației Naționale (în România) și Codul Educației (în R. Moldova), care, luate împreună, vizează ca fiecare copil din sistemul educațional să devină pe parcursul școlarității:

- autonom în învățare, analitic și creativ în gândire, deschis spre învățarea de-a lungul întregii vieți, pentru a fi capabil să facă față cu succes provocărilor societății globale în continuă schimbare, economiei cunoașterii și dezvoltării durabile;
- încrezător în propriile forțe, capabil să comunice și să coopereze cu alții, pentru a putea dezvolta relații armonioase în familie și societate;
- angajat și responsabil, asumându-și conștient respectarea și promovarea valorilor naționale și globale, dovedind respect pentru alteritate;
- orientat spre succes și excelență în viața personală și în măsură să contribuie în mod eficient la dezvoltarea durabilă a societății. [48, 56]

Aceste calități ale absolventului din învățământul general sintetizează pedagogic modelul de personalitate elaborat în conformitate cu cerințele de evoluție generală a societății, prospectate pe termen lung, care însă trebuie înțeles ca un model dinamic, în extindere, ce permite redimensionări în funcție de câmpul de posibilități în care are loc educația, sugerează C. Cucuș. [69, 75]

Prin urmare, profilul de formare al absolventului din învățământul general derivă din formula idealului educativ, fiind corelat și cu inventarul competențelor-cheie formulate ca bază pentru învățarea pe tot parcursul vieții, ele urmând să pună în valoare cerințele de bază ale societății contemporane față de rezultatele procesului educațional: o construcție dinamică a învățării, bazată pe gândirea analitică și creativă, folosirea interactivă a mijloacelor și instrumentelor de lucru, activitatea în grupuri sociale eterogene ș.a.

Totuși, înainte de procedura de reexaminare a profilului de formare al absolventului și de corelare a acestuia la finalitățile de bază ale procesului de învățământ, provocarea principală la care experții în educație și concepatorii noului curriculum ar trebui să facă față este identificarea unor răspunsuri pertinente la cel puțin două întrebări fundamentale (prima fiind de ordin conceptual, cea de-a doua – mai mult de ordin metodologic):

- a. **Cum ar putea fi conciliate cele două paradigme pedagogice ale formării umane dezvoltate continuu până acum – *educația practică*, definită ca „educație pentru toți” și *educația teoretică* – *educația rezervată „aleșilor”, elitei sociale?* Astfel, constată pedagogul teoretician I. Negreț-Dobridor, odată cu apariția așa-zisului „model al competențelor”, cele două paradigme pedagogice par a se amesteca, a se năruși și a se risipi în cele patru zări...**
- b. **Cum să se facă trecerea de la o cultură a învățării de tip academic la o cultură a învățării de tip funcțional-pragmatic și de la predominanța învățării monodisciplinare spre deschiderile oferite de inter- și transdisciplinaritate?** Or, după cum arată unele studii recente realizate de CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research în Education in Europe), curriculumul construit rigid pe baza disciplinelor de învățământ tinde să creeze o ruptură între educație și nevoile emergente ale societății. [apud 43, p. 159]

În contextul acestor întrebări de reflecție pedagogică, unii cercetători prezintă centrarea procesului de predare-învățare pe formarea de competențe ca noua „mare provocare” pentru cadrele didactice, invocând nu atât complexitatea abordării, ci mai ales rezistența acestora la schimbarea de paradigmă, pe care Emil Stan o vede ca rezultată din „decentrarea profesorului” ca actor principal al acțiunii didactice și recentrarea acesteia pe elevul statuat acum ca „subiect al educației și partener de negociere a obiectivelor și temelor de instruire”. În această răsturnare de situație, care mai este „rostul educației, al pedagogiei și al școlii într-o lume a postmodernității”, se întreabă profesorul universitar, care analizează evoluția școlii în postmodernitate și constată discrepanțe

majore între „elevii postmoderni” și profesorii rămași tributari unei „pedagogii moderne”. [192]

Autorul sugerează că, în aceste condiții, este necesară o adaptare a pedagogiei la noile provocări ale mentalității postmoderne, caracterizată de mai multe trăsături antinomice vizavi de cele ale clasicității sistemului de învățământ. Or, *a fi postmodern*, susține acesta, înseamnă, în primul rând, a ști să accepți realitatea, inclusiv cea educațională, așa cum este ea, să-ți asumi nevoia de schimbare și să încerci să devii un profesor constructivist, sugerând că cele mai utile metode sunt cele exploratorii, nu cele „formatoare”. Altfel, dacă pedagogia întârzie prea mult în „modernitate”, școala își asumă un risc irecuperabil. [idem]

Ca o antinomie este percepută de către pedagogii din R. Moldova și trecerea de la instruirea bazată pe obiective pedagogice la învățarea centrată pe competențe, care, susțin ei, pe lângă faptul că nu se simt pregătiți pentru această reorientare, mai sunt puși față în față cu o abordare mai complicată a predării-învățării, care vizează finalități mult mai complexe, făcând referire la diversitatea și mulțimea tipurilor de competențe necesare de format (transversale, disciplinare – generale și specifice, subcompetențe multe și mărunte etc.).

Percepția dată este confirmată de cercetarea realizată de A. Gremalschi, care a efectuat o analiză a modului de distribuție a competențelor pe discipline de studiu și a constatat următoarea situație: pentru clasa a 9-a, curriculumul de Limba și literatura română vizează formarea a 5 competențe generale, 15 competențe specifice și 27 de subcompetențe; curriculumul de Matematică – 9 competențe specifice și 60 de subcompetențe; curriculumul de Limba străină – 8 competențe specifice și 49 de subcompetențe; curriculumul de Informatică – 10 competențe specifice și 17 subcompetențe. [117]

Iată deci încă un argument în sprijinul ideii de reconstrucție a unui nou curriculum școlar, în care finalitățile învățării să fie esențializate, corelate cu competențele-cheie formulate ca finalități de bază ale procesului de învățământ asumate prin Codul Educației, mai bine racordate la nevoile de formare ale elevilor și la cerințele societății actuale, iar conținuturile propuse spre învățare prin acest curriculum să fie abordate într-o manieră mai integrată, apelând la inter-, multi- și chiar transdisciplinaritate, astfel încât să asigure înzestrarea elevilor cu un sistem de competențe-cheie necesare acestora în viață.

În spiritul Recomandărilor europene, disciplinele tradiționale de învățământ ar trebui să devină instrumente de lucru, bază de operare pentru formarea competențelor-cheie, valorificând posibilitățile de integrare inter- și transdisciplinară a conținuturilor instruirii. Astfel, fiecare profesor format pentru predarea unei anumite discipline ar trebui acum să reflecteze asupra unor astfel

de întrebări: Cum ar putea în cadrul disciplinei sale să contribuie la dezvoltarea unei sau altei competențe-cheie? Cum poate realiza activitatea de predare-învățare-evaluare și în cheie inter- sau transdisciplinară? Ce modalități de instruire poate organiza, dincolo de exemplul standard, dincolo de taxonomie, astfel încât învățarea să fie funcțională pentru nevoile de formare ale elevului acasă, la școală, la un viitor loc de muncă, în timpul liber?

Nu în ultimul rând, specifică Vl. Guțu, „competențele-cheie și cele transversale pot fi formate și în cadrul activităților extracurriculare (învățământul nonformal), dar și în mod individual” prin intermediul disciplinelor opționale. În acest scop, sugerează acesta, **componenta educației nonformale ar trebui să fie inclusă cu statut obligatoriu pentru a asigura principiul egalității șanselor și formarea tuturor competențelor-cheie la toți elevii.** [118]

De asemenea, același autor propune în ceea ce privește formarea competențelor-cheie prin învățământul de bază „introducerea unor module specifice în conținutul disciplinei de studiu; prin extinderea și completarea finalităților și conținuturilor disciplinei concrete în vederea contribuirii la formarea unei competențe transversale; prin integrarea achizițiilor specifice competenței transversale în structura competenței specifice disciplinei date.” [Ibidem, p. 57]

În aceste condiții, competențele-cheie trebuie privite / înțelese ca principalul „element inovator” al noii dezvoltări curriculare, dat fiind faptul că demersul de proiectare a procesului de învățare nu mai pornește de la discipline/obiecte de studiu, ca principiu organizatoric, ci de la teme, subiecte sau provocări / probleme ce pot fi „înregimentate” ulterior în cadrul unor obiecte de studiu, sugerează L. Ciolan. Astfel, procesul de re-construcție sau de re-proiectare curriculară se poate concretiza în următoarele **două modele de curriculum: a) proiectarea tematică / curriculum tematic; b) proiectarea bazată pe competențe / curriculum centrat pe competențe.** [43, p.165]

\*\*\*

Așadar, evoluțiile înregistrate odată cu afirmarea paradigmei curriculumului la scară socială au determinat nevoia unor *competențe globale*, care au un caracter integrator în măsura în care concentrează, la nivelul structurii lor de funcționare pedagogică, în contexte deschise, capacitatea de *a ști să înveți* (însușirea de cunoștințe), abilitățile de *a ști să faci* (dobândirea deprinderilor, a strategiilor cognitive) și formarea atitudinilor – *a ști să fii* și *să devii*, acestea acționând împreună în perspectiva educației permanente și a valorilor societății democratice.

Respectiv, noțiunea de competență-cheie reprezintă astăzi ideea de globalitate a învățării pentru redefinirea noului sistem de referință al finalităților educaționale, concepute din perspectiva cerințelor sociale și a nevoilor de

dezvoltare personală, de la care, credem, ar trebui să înceapă o nouă reconstrucție a educației și formării în contextul istoric al societății postmoderne, informaționale, bazată pe cunoaștere.

Prin urmare, ne mișcăm spre o nouă semnificație a învățării, spre o nouă înțelegere a rolului profesorului în procesul de predare-învățare-evaluare – cel de facilitator al învățării și de constructor al situațiilor de învățare, iar acestea conduc spre *configurarea unei didactici a competențelor* (competențe-cheie / de bază, competențe disciplinare generale și specifice), în dorința de a obține rezultate mai relevante pentru elev și pentru societate ale procesului de învățare și o eficiență mai mare a rezultatelor muncii pedagogice prestate, pentru egalizarea de șanse, pentru realizarea unor performanțe de calitate.

Or, după afirmația lui A. Schleicher, director de programe educaționale în cadrul OCDE: „acum trebuie să fim siguri că indivizii își dezvoltă o busolă de încredere și capacitatea de a naviga, pentru a-și găsi propriul drum printr-o lume tot mai incertă, volatilă și ambiguă. [...] Școala de astăzi trebuie să pregătească elevii pentru schimbările tot mai rapide din economie și societate, pentru ocupații care încă nu au fost create, pentru a folosi tehnologii care încă nu au fost inventate și să rezolve probleme sociale despre care nu știm când vor apărea.” [apud 56]

În concluzie, recomandările europene și studiile de analiză valorificate în acest scop demonstrează că finalitățile formulate în termeni de competențe-cheie pot constitui astăzi reperul de bază în reconstrucția tuturor documentelor de politică educațională (plan de învățământ, curriculum școlar, programe de formare inițială și continuă a cadrelor didactice), *competențele-cheie* fiind omniprezente în acțiunile actuale de reformare a sistemelor și proceselor de învățământ la nivel european, dat fiind faptul că ele contribuie la o mai bună contextualizare a învățării și exprimă cel mai bine relevanța socială și autenticitatea instruirii.

### **3.2. Conexiunile inter- și transdisciplinare în reconfigurarea învățării spre formarea competențelor-cheie (Aria curriculară „Limbă și Comunicare”)**

Fiecare reformă curriculară, fiecare nou model de instruire încorporează, într-un mod fundamental, problematica integrării conținuturilor educaționale/disciplinelor de învățământ, susține cercetătorul L. Ciolan, afirmând că modelul instruirii centrată pe discipline apare astăzi ca unul insuficient și depășit, mai ales, în cazul competențelor-cheie, care solicită un alt mod de abordare a învățării și o altă metodologie de realizare a procesului integrat de predare-învățare-evaluare, capabilă „să acopere rupturile dintre discipline, să asigure sinergia câmpurilor disciplinare în rezolvarea de

*probleme, construirea, prin educație, a unor structuri mentale dinamice, flexibile și responsive*". [43, p. 119]

Ideea de proiectare și realizare a unei învățări „dincolo de discipline”, pornind nu de la conținuturile disciplinare, ci de la probleme, provocări și realități ale vieții contemporane, nu este nouă, ea revenind în actualitate în contextul centării învățării pe elev și pe competențele necesare acestuia în viață, fiind solicitată mai ales instruirea centrată pe formarea competențelor-cheie. Or, **o competență-cheie nu se referă strict la o anumită disciplină de învățământ, ea este transdisciplinară, competența-cheie este legată direct de abordările inter- și transdisciplinare ale învățării**, ea reprezentând mai degrabă ținta unor *activități pedagogice comune* de predare-învățare-evaluare organizate în cheie transversală.

Astfel, schimbarea de paradigmă și centrarea învățării pe formarea de competențe-cheie are ca implicație curriculară recunoașterea nevoii de a construi „punți” interdisciplinare, iar acest fapt **impune regândirea raportului dintre abordarea disciplinară și cea inter- sau transdisciplinară, pe de o parte, și abordarea integrată a învățării la nivelul curriculumului școlar, pe de altă parte**, prin valorificarea avantajelor pe care le oferă perspectiva unui curriculum integrat, cum ar fi, de exemplu, adecvarea învățării la nevoile și interesele omului contemporan; favorizarea transferului de cunoștințe, a gândirii creative și a rezolvării de probleme; oferirea unei perspective holistice asupra realității etc.

Perspectiva inter- și/sau transdisciplinară de reconstrucție a curriculumului, implicit și a procesului de predare-învățare-evaluare proiectat în cadrul acestuia, derivă din studiile cercetătorilor de nivel internațional J. Dewey, L. D' Hainaut, H.H. Jacobs, J. Moffett ș.a, dar și ale unor cercetători de nivel național, precum B. Nicolescu, care a identificat în aceste moduri de abordare „calea de evoluție a educației în secolul XXI” sau L. Ciolan, care a elaborat fundamente teoretice și praxiologice pentru dezvoltarea unui curriculum transdisciplinar.

În același timp, subliniem faptul că studii recente realizate la nivel internațional și național evidențiază importanța conexiunilor inter- și transdisciplinare, respectiv și a abordărilor de tip integrat în eficientizarea învățării, aceste conexiuni reprezentând, la momentul dat, **caracteristici definitorii ale inovației curriculare de succes**, iar experiența internațională a dezvoltării curriculumului demonstrează că abilitatea „de a face conexiuni între diferitele domenii ale cunoașterii și experienței și de a „adăuga valoare” la ceea ce este învățat într-o anumită arie, prin aplicarea principiilor și a deprinderilor învățate în alta”, trebuie considerată o prioritate. [43]



Mai mult ca atât, reconfigurarea inter- și transdisciplinară a învățării spre formarea de competențe-cheie derivă din teoria constructivistă a învățării, potrivit căreia procesul de cunoaștere educațională nu este unul pasiv, ci se construiește în mod activ de către cel care învață, în baza propriei înțelegeri, iar funcția de cunoaștere este adaptivă, se consolidează la fiecă conexiune inter- și/sau transdisciplinară și servește organizării unei lumi experiențiale. În această viziune, dezvoltarea concomitentă a curriculumului și a proiectării didactice în context interdisciplinar devine deosebit de importantă, datorită faptului că acordă o atenție sporită organizării mediului și experiențelor de învățare ale elevilor.

Astfel, având rădăcini în concepțiile clasice despre învățare ale lui John Dewey și Jean Piaget, abordarea inter-și transdisciplinară a învățării revine în actualitate, fiind sprijinită acum și de teoria învățării constructiviste, potrivit căreia copilul trebuie să-și construiască propria cunoaștere, învățând legile universului și ale științei, pornind de la experiențele din viață sau din alte domenii ale cunoașterii, rolul profesorului fiind acela de a motiva copilul prin construirea unor „conflicte sociocognitive”. [56]

Mediul cel mai propice pentru valorificarea conexiunilor între conținuturile disciplinelor actuale de învățământ, pentru intercorelarea și subordonarea acestora activității de formare-evaluare a unei competențe-cheie îl constituie *aria curriculară*, care reprezintă o grupare de discipline de studiu ce au la bază un model comun de predare-învățare-evaluare, urmăresc aceleași finalități pedagogice, operează cu aceleași concepte și metode didactice și care oferă o viziune interdisciplinară asupra conexiunilor între disciplinele de studiu respective.

De exemplu, activitatea didactică de predare-învățare-evaluare la disciplinele incluse în aria curriculară „Limbă și comunicare” se desfășoară în baza modelului comunicativ-funcțional, care vizează formarea a patru deprinderi integratoare (ascultare, vorbire, lectură și scriere), acestea au ca scop general formarea-dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor, precum și a unor competențe specifice. Totodată, prin disciplinele acestei arii curriculare pot fi urmărite și dezvoltate interdisciplinar patru competențe-cheie: *competența de comunicare în limba maternă, competența de literație, competența lingvistică în mai multe limbi, competența de sensibilizare față de alte culturi și de exprimare culturală*. [35]

Pentru această arie curriculară, cu referire la posibilitățile de formare-dezvoltare inter- și transdisciplinară a competențelor-cheie comunicarea în limba română/maternă, comunicarea în limba străină, competența de a învăța să înveți, în cadrul proiectului de cercetare instituțională „Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor

societale”, au fost elaborate modele și strategii bazate pe valorificarea metodelor didactice interactive, cum ar fi: *strategia colaborării pedagogice, strategia modulară a învățării, învățarea prin comuniune, abordarea interacțională a învățării limbilor străine ș.a.* [idem]

Pe de altă parte, dacă ne raportăm la actualele arii curriculare, constatăm că acestea au un statut pur formal, făcând referire la niște domenii științifice foarte generale (Limbă și Comunicare, Om și Societate etc.), fără însă a favoriza cumva abordarea inter- și transdisciplinară a conținuturilor învățării. Ariile curriculare însă ar putea susține mai puternic reconstrucția pedagogică a curriculumului din perspectiva competențelor-cheie, prin transformarea lor în *teme cross-curriculare*, care tocmai reprezintă „o modalitate de a concretiza abordarea integrată a curriculumului”, oferind posibilitatea de proiectare și transpunere a învățării pe *orizontală / transversală* planului de învățământ și a curriculumului școlar și demonstrând deschiderea învățării și a educației spre problematica lumii actuale.

Această modalitate de proiectare a învățării pe teme cross-curriculare este utilizată cu succes în învățământul din Estonia, o țară de top european în ceea ce privește performanțele elevilor la testele PISA sau ca nivel înalt de stăpânire a competențelor-cheie. În sistemul de învățământ din Estonia, temele cross-curriculare au fost stabilite printr-o Hotărâre de Guvern cu privire la curriculumul național, fiind percepute drept un mijloc de conectare a instruirii la problemele vieții, de intercorelare a competențelor-cheie / generale / de bază cu cele specifice disciplinelor de învățământ și demne de luat în considerare în dezvoltarea mediului școlar.

Considerăm că acest exemplu de bună practică poate fi valorificat și în cadrul procesului de reconstrucție a curriculumului școlar din R. Moldova, în acest sens, propunem în continuare o redefinire a ariilor curriculare din perspectiva interdisciplinarității în structura actualului curriculum școlar și plan de învățământ, prin transformarea acestora în *teme de instruire cross-curriculare*, care pot fi redenumite astfel:

1. Educație lingvistică și literară pentru comunicare și dialog intercultural;
2. Educație pentru identitate, cetățenie și drepturile omului;
3. Educație pentru știință, tehnologie, inginerie și matematică;
4. Educație pentru sensibilizare artistică și exprimare culturală;
5. Educație pentru dezvoltare personală și orientare în carieră;
6. Educație pentru valori și gestionarea corectă a timpului liber.

Astfel reformulate, ariile se transformă în mijloace *cross-curriculare* de învățământ, care scot în evidență scopuri educative largi urmărite prin procesul de predare-învățare (pentru ce se învață anumite discipline?), relevă importanța

diverselor domenii ale învățării ce structurează activitatea de formare prin învățământ a personalității umane, indicând, totodată, **subordonarea conținuturilor instruirii unor teme educative majore și necesitatea realizării în acest scop a conexiunilor inter-/transdisciplinare între conținuturile învățării, ele având legătură directă cu nevoile de formare ale tinerilor și cu exigențele sociale actuale.**

Abordarea instruirii prin teme transversalele / cross-curriculare este recomandată și de către UNESCO, acestea reprezentând un conținut important din curriculum, care însă urmează mai degrabă să fie acoperit la nivel de învățare interdisciplinară, decât să fie predat și învățat în cadrul unei discipline anume, ele îmbogățind conținutul curricular și conectându-l, peste granițele disciplinare, la problematica lumii actuale, fără însă a supraîncărca planul de învățământ sau curriculumul prin introducerea unor discipline didactice suplimentare, facilitând gândirea interdisciplinară și învățarea prin colaborare.

Propunerea dată se înscrie atât în ideea de inovare tematică a conținuturilor curriculare, cât și în tendința de racordare a învățării la problemele lumii actuale, precum și cerința de reconfigurare a învățării spre formarea de competențe-cheie, confirmată în Programul European de Cercetare și Inovație al UE (2014) – „ORIZONT 2020”, centrat asupra „construirii competențelor”, bazate pe conectarea cunoștințelor științifice la problemele reale ale societății, care are ca scop general combinarea eficientă între știință și tehnologie, între „exelența” care trebuie cultivată la nivelul științei și responsabilitatea socială a științei, aplicată în toate domeniile vieții sociale.

Un exemplu în acest sens este oferit de educația STEM, un concept pedagogic operaționalizat deja în învățământul general din R. Moldova, în care modelul învățării este prezentat în strânsă conexiune a temelor integrate cu realitatea, funcția generală a educației STEM fiind cea de integrare pedagogică a cunoștințelor teoretice și aplicative din mai multe discipline de învățământ: științele naturii – tehnologie – inginerie – matematică. La nivelul competențelor-cheie, educația STEM include și integrează competența matematică, științifică și tehnologică, realizabilă, în cadrul unui sistem de învățământ cu caracter deschis, prin „buna stăpânire a aritmeticii, o înțelegere a lumii naturale și abilitatea de a pune în aplicare cunoștințele și tehnologia pentru a răspunde nevoilor umane percepute (precum medicina, transportul sau comunicarea)”. [62]

Așadar, valorificarea temelor cross-curriculare vine în sprijinul abordărilor inter- și transdisciplinare a conținuturilor învățării, susține ideea de reconstrucție a curriculumului, implicit și a planului de învățământ din perspectiva competențelor-cheie, ceea ce ar putea conduce la asigurarea unor minime condiții pedagogice necesare pentru reconfigurarea învățării spre formarea-dezvoltarea competențelor-cheie în învățământul general.

Reieșind din cele expuse mai sus, principalele recomandări cu referire la dezvoltarea curriculumului școlar, în general, și a curricula pentru disciplinele lingvistice, în particular, din perspectiva formării-dezvoltării competențelor-cheie, valorificând noile teorii și modele educative privind realizarea conexiunilor inter-/transdisciplinare în procesul de predare-învățare-evaluare, pot fi sintetizate astfel:

1. Valorificarea în curriculumul dezvoltat a conceptelor, modelelor și teoriilor ce favorizează învățarea, cum ar fi: conceptul de învățare integrată (L. Ciolan), modelul conexiunist privind învățarea (E. Joița, M. Miclea, A. Ghicov), *teoria inteligențelor multiple* (H. Gardner), *teoria inteligenței emoționale* (M. Cojocaru-Borozan);

2. Tratarea conținuturilor instruirii ca ansambluri de *valori esențiale* pentru dezvoltarea personalității și valorizarea în cadrul curriculumului a diferitelor stiluri de învățare umană, ceea ce va conduce la creșterea laturii umaniste în proiectarea educației și la individualizarea / personalizarea învățării. Or, s-a demonstrat că teoria inteligențelor multiple este mai umană și mai veridică în raport cu diferitele profiluri de inteligență și cu stilurile de învățare ale elevilor.

3. Substituirea denumirilor actuale de arii curriculare, care au un rol declarativ formal și un grad redus de funcționalitate, prin *teme cross-curriculare*, capabile să direcționeze învățarea într-o viziune inter- și transdisciplinară, realizabilă în cadrul unor unități de învățare existente curricular și/ sau prin module integrate de instruire. De exemplu, actuala arie curriculară „Limbă și Comunicare” poate fi înlocuită prin tema cross-curriculară *Educație lingvistică și literară pentru comunicare și dialog intercultural*; aria curriculară „Om și Societate” poate fi reformulată în *Educație pentru identitate, cetățenie și drepturile omului*; aria curriculară „Matematică și Științe” poate fi înlocuită prin sintagma *Educație pentru științe, tehnologie, inginerie, matematică*; ș.a.m.d. Această modificare curriculară vizează creșterea laturii educative a învățământului și o mai bună racordare a învățării la problemele din societate.

3. Intercorelarea conținuturilor instruirii din fiecare arie, în scop de stabilire a unor momente posibile de integrare curriculară, orientarea acestora spre dezvoltarea/sprijinirea unei anumite competențe-cheie (sau chiar două-trei) și subordonarea activităților de predare-învățare formării acesteia, prin conținuturi selectate tematic, ce urmează a fi integrate în module inter- și transdisciplinare. Astfel, conținuturile promovate prin disciplinele de studiu devin interconectate atât între ele, cât și la problemele din viața reală, pentru care elevii trebuie pregătiți, iar activitățile de predare-învățare-evaluare organizate în cadrul unităților/modulelor de învățare vor fi orientate spre abordări inter-și transcurriculare, subordonate direct ariei curriculare.

4. Plasarea, pe aceeași dimensiune transversală a curriculumului școlar, implicit și a planului de învățământ, a competențelor-cheie necesare de format prin disciplinele de învățământ repartizate pe arii curriculare, cu indicarea pe orizontală a competenței concrete / inteligenței posibile de dezvoltat, ceea ce ar demonstra posibilitatea de corelare a conținuturilor instruirii cu competențele specifice disciplinelor de studiu și orientarea acestora spre dezvoltarea competențelor-cheie care vor fi urmărite strategic pe axa verticală a învățării și evaluate în scop de certificare în baza nivelurilor descriptive pentru fiecare competență la finalul treptei gimnaziale sau liceale de învățământ. procesului educațional

În ceea ce privește reconstrucția curriculară a conținuturilor instruirii, **pentru noua arie curriculară supranumită deja „Educație lingvistică și literară pentru comunicare și dialog intercultural”**, care vizează dezvoltarea inteligenței verbal-lingvistice, implicit și a competențelor-cheie de comunicare în limba maternă/ în limba a doua/ în limbi străine, dar și de exprimare literar-artistică sau de sensibilizare pentru alte culturi, pot fi avansate următoarele propuneri:

- Subordonarea scopului, finalităților, conținuturilor și metodologiei de predare-învățare-evaluare temei crosscurriculare *Educație lingvistică și literară pentru comunicare și dialog intercultural*, prin focusarea atenției cadrelor didactice pe dezvoltarea competențelor-cheie de comunicare și de literație, care sunt de o mare complexitate și foarte importante în societatea actuală.
- Elaborarea unei „hărți conceptuale” a conceptelor-cheie (pe clase) ca necesare de predat-învățat-evaluat pentru fiecare dintre domeniile de bază *educație lingvistică, educație literară și comunicare*, în vederea evidențierii posibilităților de conexiune și de realizare a legăturilor interdisciplinare între conținuturi la nivelul activităților de predare-învățare-evaluare proiectate în cadrul ariei curriculare, ținând cont, în primul rând, la modul de înțelegere a acestora, specificul vârstei de învățare, interesele elevilor etc.
- Corelarea sistemului de finalități disciplinare / competențe (generale și specifice) proiectate a fi atinse prin disciplinele de studiu cu sistemul de competențe-cheie, astfel încât să se vadă clar contribuția disciplinelor lingvistice la dezvoltarea unor astfel competențe-cheie, cum ar fi: competența de comunicare, competența de literație, competențe multilingvistice, competențele de sensibilizare etc. Or, un curriculum conceput mai coerent este mai ușor de aplicat în practica educațională.

- La nivel de conținuturi educaționale, ar trebui fortificate dimensiunile axiologică, identitară și cea interculturală a educației, care pot fi dezvoltate prin conținuturile educației lingvistice și literare, or atât identitatea lingvistică, cât și cea culturală sau interculturală sunt niște constructe ce se construiesc prin educație adecvată la nivel școală primară, gimnaziu și liceu.
- Disciplinele școlare *Limba și literatura română /ucraineană/ bulgară/ rusă/ găgăuză* și *Limbi străine* ar putea să integreze în structura lor, la nivel de clase liceale și module de conținut din disciplina *Literatura universală*, asigurând astfel cerința curriculară privind interacțiunea literaturilor în scop de sensibilizare a elevilor pentru alte culturi, or metodologiile specifice învățării limbilor și cele cu referire la abordarea textelor literare nu sunt atât de distincte.
- Nu în ultimul rând, cultivarea identității lingvistice, culturale și naționale și promovarea unei culturi a toleranței, prin cunoașterea diferențelor de percepție și respectarea alterității, devine astăzi imperios necesară, ea reprezentând o altă temă conectată la realitățile actuale ale R. Moldova, care revine ca o problemă de maximă relevanță, constituind un imperativ al societății de astăzi. În definitiv, problema vizează formarea și cultivarea identității lingvistice, etnoculturale și naționale a viitorilor cetățeni ai țării noastre.

Or, într-un secol al frământărilor și al schimbărilor rapide, preocuparea omului modern pentru a-și integra propriul destin în cel colectiv declanșează un proces de redefinire generală potențată de idealul contemporan. Individul uman trăiește cu sentimentul unei desincronizări sociale, fapt care stimulează revigorarea sentimentelor identitare, într-o formă nouă, decorată de relația comunicare – comuniune. Comuniunea nu este doar o simplă legătură socială, ci implică și un sentiment al fuziunii, la nivel macrosocial, cu scopul de protejare a identității personale și naționale. [55; 204]

În concluzie, toate competențe-cheie sunt egale ca importanță, subliniază L. Ciolan, ele se formează în rezultatul unor conexiuni interdisciplinare și a unei *învățări eficiente*, care ulterior pot fi antrenate în rezolvarea de probleme complexe din lumea reală. Procesul de identificare a competențelor școlare ca finalități ale procesului educațional are în vedere și adecvarea acestora *la nevoile de formare ale tinerilor, iar „succesul în viața personală, profesională și socială este dat* tocmai de capacitatea de a ieși din cutia disciplinară, adică de capacitatea de a realiza conexiuni care să conducă la realizarea eficientă a problemelor concrete”. [43, p. 57]



Ideile expuse mai sus se înscriu în logica *paradigmei inovatoare*, tipică pedagogiei postmoderne, care are în vedere valorificarea rezultatelor cercetării pedagogice și a resursele strategice ale educației pentru dezvoltarea societății. În viziunea acestei paradigme, dezvoltarea educației ar trebui să anticipeze dezvoltarea societății, de aceea competențele-cheie impuse de paradigma inovatoare devin *obiective generale* ale sistemelor (post)moderne de învățământ proiectate în perspectiva educației permanente, integrând în structura lor de funcționare toate instituțiile/organizațiile care asigură *învățarea pe tot parcursul vieții*.

După cum afirmă S. Cristea, țările mai slab dezvoltate sau cele în curs de dezvoltare, care au adoptat această paradigmă, au conceput și valorificat educația ca pârgie a progresului social, cu efecte economice pozitive pe termen mediu și lung.

### **3.3. Reconfigurarea evaluării în procesul de formare-dezvoltare a competențelor-cheie**

Orice schimbare produsă la nivelul dezvoltării curriculumului determină regândirea din aceeași perspectivă a tuturor celorlalte componente ale acestuia: plan de învățământ, resurse educaționale, modalități de evaluare a rezultatelor școlare, formarea profesorilor, managementul școlii și al clasei de elevi etc. În cele ce urmează ne vom referi la necesitatea regândirii evaluării didactice în perspectiva reconfigurării acesteia spre formarea-dezvoltarea competențelor-cheie.

Or, odată ce competențele-cheie au fost desemnate ca finalități de bază ale procesului și este stabilit caracterul transdisciplinar al acestora, anume aceste finalități trebuie urmărite strategic prin activități de formare-evaluare transdisciplinară, pentru a se vedea în ce măsură ele sunt atinse și la ce nivel le stăpânesc elevii. Altfel spus, evaluarea elevilor se efectuează nu doar pentru a obține niște note, ci, în primul rând, pentru a verifica în ce măsură competența vizată prin procesul de predare-învățare a fost atinsă, iar dacă nu – ce măsuri de reglare se impun în vederea eficientizării procesului și a creșterii nivelului de performanțe ale elevilor.

Cercetările în domeniul docimologiei au demonstrat toată importanța evaluării, în calitatea sa de parte integrantă a procesului educațional, aplicată în scop de eficientizare a predării-învățării și realizată ca o activitate strategică de măsurare, apreciere și interpretare a datelor privind efectele directe ale învățării, prin raportare la finalitățile pedagogice asumate la nivel de sistem și proces de învățământ.

În accepția cercetătorilor în domeniu V. și G. De Landcheere, Ph. Perrenoud, M. Minder, I.T. Radu, I. Neacșu, P. Lisievici ș.a. evaluarea reprezintă

o acțiune de colectare, organizare și interpretare a datelor privind efectele directe ale activității de predare-învățare, bazată pe măsurarea și aprecierea în bază de criterii specifice domeniului evaluat a ceea ce ei numesc „câștigul”. Astfel, după ce un pre-test a punctat situația elevului înainte de începutul unei secvențe de învățare, se recomandă administrarea unui post-test la finalizarea unității date de învățare, iar diferența dintre rezultatele pre-testului și cele ale post-testului reprezintă „câștigul” ce exprimă noile achiziții ale elevului în raport cu o competență sau alta.

Sub semnul acestei „paradigme de utilitate” (P. Lisievici), teoria și practica evaluării a cunoscut în ultimii ani o amplă dezvoltare în ceea ce privește metodele și instrumentele de evaluare, întărindu-și funcțiile sale de diagnoză și prognoză pedagogică, de validare, orientare și, mai ales, de certificare a rezultatelor școlare, parcurgând, în fond, aceleași etape de schimbare a *obiectului evaluării* (ce evaluăm: cunoștințele, capacitățile sau competențele elevului?) în funcție de modificările sau recentrările produse la nivelul proiectării curriculare, între care evidențiem **centrarea evaluării pe competențele elevului dobândite prin învățare.**

Pe parcursul acestor modificări, evaluarea pedagogică a câștigat în tehnicitate, a înregistrat o relativă diminuare a funcției sale de control în favoarea funcției prioritar formative, care asigură reglarea practicilor de predare-învățare, păstrându-și însă scopul său principal – acela de măsurare a randamentului școlar, respectiv, a eficienței procesului de învățământ, realizat prin acțiuni de măsurare și apreciere a rezultatelor activității didactice. De aici importanța integrării procedurilor de evaluare în toate activitățile de predare-învățare, cerință derivată din **caracterul integrat al celor trei componente de bază ale procesului educațional proiectat în sens curricular și exprimat prin sintagma: predare-învățare-evaluare.**

În acest sens, recomandările autorilor experți în evaluarea competențelor școlare vizează: formularea explicită a scopului oricărei acțiuni de evaluare (de ce evaluăm?); determinarea clară a obiectului evaluării (ce competență evaluăm?); selectarea metodei adecvate de evaluare a competenței respective (cum evaluăm / măsurăm?); pregătirea instrumentelor corespunzătoare de măsurare-apreciere a ceea ce dorim să evaluăm și neapărat implicarea elevilor în procesul de evaluare, evidențiind faptul că proiectarea și realizarea evaluării în sens curricular solicită raportarea expresă a rezultatelor învățării la finalitățile proiectate în curriculum. [122, 128, 138]

Totodată, în contextul reconfigurării procesului de predare-învățare spre formarea de competențe-cheie, devine oportun ca și evaluarea rezultatelor școlare să fie reconfigurată tot în aceeași perspectivă, valorificând astfel de concepte pedagogice, precum „verbalizarea achizițiilor” (L. Vygotski) ca mijloc

de dezvoltare transdisciplinară a limbajului, implicit a competenței de comunicare, măsurarea unei „capacități transdisciplinare” sau a unei „competențe transversale” (M. Minder) în context transdisciplinar, aplicarea „bacalaureatului internațional” în evaluarea competențelor de viață ș.a.,

Reactualizarea principiilor și cerințelor formulate față de instruirea și evaluarea autentică a rezultatelor școlare, care vizează expres „cântărirea” rezultatelor învățării în funcție de competențele formate, evidențiind: noile achiziții obținute de elev, progresul elevului în raport cu sine; aprecierea performanțelor conform unei liste de criterii etc., are în vedere formarea capacității educabilului de a se autoevalua, în vederea pregătirii sale pentru viitoarele evaluări, astfel încât acesta să-și aprecieze corect nivelul său de pregătire, să caute soluții pentru rezolvarea unor probleme de învățare, să utilizeze învățăturile dobândite pentru a se realiza pe plan personal, profesional și social. [138]

**În instruirea și evaluarea autentică, obiectul formării și evaluării didactice sunt competențele de viață necesare elevului**, ele fiind ținta comună a aceluiași demers pedagogic integrator de formare-evaluare: competențele care sunt stabilite ca ținte ale formării trebuie aduse la cunoștința elevilor, urmărite în activitățile de formare și supuse finalmente evaluării, dar nu oricum, ci în legătură directă cu ceea ce este solicitat în viață, adică în contexte de viață reală, și apreciate după anumite criterii, care trebuie cunoscute de elevi înaintea etapei de evaluare. [122]

Precizăm că termenul *autentic* este utilizat în literatura de specialitate tocmai pentru „a distinge între realizările care sunt semnificative și au valoare funcțională pentru elev și cele ne semnificative, de mică importanță și nefolositoare”, în acest scop fiind formulate următoarele **cerințe necesare de respectat în proiectarea și realizarea unei acțiuni de evaluare autentică**:

- acordarea unei atenții speciale învățăturilor fundamentale (de exemplu: a fi un bun cetățean, a analiza ceea ce se întâmplă în jur, a gândi critic, a rezolva probleme etc.)
- utilizarea /aplicarea cunoștințelor și deprinderilor formate în contextul lumii reale (ceea ce învață elevii în școală să poată fi folosite și în afara ei);
- elevii să folosească cercetarea disciplinară și interdisciplinară pentru a înțelege mai bine lumea în care trăiesc;
- munca elevilor să se materializeze în produse și performanțe ce au valoare și semnificație pentru ei, dar și în afara școlii;
- evaluarea să vizeze sarcini complexe, care să fie proiectate în contexte de viață reală și să solicite utilizarea funcțională a cunoștințelor și abilităților formate; etc. [148]

Cunoașterea de către cadrele didactice a acestor cerințe ale evaluării autentice și respectarea lor în procesul de proiectare și realizare a oricărui demers evaluativ este esențială, ele fiind în legătură directă cu principiile instruirii bazată pe formarea de competențe și cu ceea ce își doresc elevii de la orice acțiune de evaluare: **predictibilitate, obiectivitate, transparență și încredere în utilitatea celor învățate.**

Totodată, integrarea acestor cerințe în procesul de reconfigurare a activităților de evaluare spre formarea de competențe-cheie ar putea avea un impact pozitiv și asupra elevilor, ca evaluatori ai propriei învățări, ei înțelegând mai bine care este semnificația evaluării în procesul de predare-învățare, de ce sunt importante anumite cunoștințe și deprinderi / abilități însușite, cum ar putea să utilizeze în viața reală ceea ce învață la școală etc.

Reamintim că, în viziunea instruirii și evaluării autentice, sensul învățării este dat anume de ceea ce este necesar / trebuie de învățat în școală pentru o mai bună inserție în viața socială, adică de competențele elevului achiziționate prin procesul integrat de predare-învățare-evaluare realizat în cadrul învățământului de bază, cu precizarea că acestea se formează doar în *contexte / situații de învățare autentică* și prin sarcini de evaluare contextualizate, concepute în legătură cu viața reală, pe care le creează pedagogul și în care elevul se implică în mod conștient.

Într-o situație de învățare autentică, cadrul didactic este *organizatorul* procesului de învățare, el este cel care facilitează producerea învățării, asigură combinarea și mobilizarea celor trei resurse esențiale ale competenței (cunoștințe, capacități de gândire și atitudini / valori), și transferul acestora în elaborarea unor produse școlare importante pentru elev și necesare în viața reală, cum ar fi, de exemplu:

- informarea din mai multe surse la o temă de interes,
- emiterea unor judecăți de valoare în legătură cu un eveniment sau o întâmplare;
- căutarea de soluții pentru rezolvarea unor probleme de viață;
- realizarea de proiecte în acest scop etc.

Pentru evaluarea unor astfel de produse complexe, adepții instruirii și evaluării autentice recomandă conceptoriilor de curriculum ordonarea logică a conținuturilor învățării pe secvențe / unități didactice, iar cadrelor didactice - aplicarea unor strategii de evaluare a capacității elevilor de a *lucra în echipă* atât la proiectarea și realizarea produselor școlare ce concretizează o competență și care urmează a fi supuse evaluării, cât și la stabilirea unor criterii în baza cărora vor fi evaluate produsele elevilor, astfel încât produsele realizate de aceștia să fie relevante pentru competența dată și să poată demonstra că ei stăpânesc această competență, iar criteriile aplicate în evaluarea produselor să permită aprecierea unitară și obiectivă a performanțelor școlare.

În ceea ce privește modul unitar de măsurare-apreciere a competențelor disciplinare ca rezultate ale învățării, cadrele didactice din R. Moldova dispun

de un instrumentar de evaluare, concretizat în: *Standarde de eficiență a învățării* (2012); *Referențialul de evaluare a competențelor școlare* (2014); *Regulamentul privind evaluarea și notarea achizițiilor finale ale elevilor din învățământul primar și secundar* (2020) ș.a., în care sunt stabilite, pe discipline de învățământ, competențele de bază necesare de supus evaluării didactice, criteriile de evaluare, descriptorii de performanță pentru aprecierea unui produs sau altul, condițiile de acordare a notelor etc.

Însă dacă raportăm acest instrumentar la cerințele practicii de proiectare și realizare a evaluării competențelor-cheie, în condițiile când pe plan european există deja strategii de implementare a acestora, ne dăm seama cât de nepregătiți suntem pentru această abordare a instruirii și cât de insuficiente și inadecvate sunt instrumentele respective pentru asigurarea procesului de formare-evaluare a competențelor.

De aici, **necesitatea elaborării unei noi concepții privind evaluarea rezultatelor școlare**, care să stipuleze clar obiectul evaluării - competențele elevului, să vizeze modul de evaluare a competențelor, în general, și a competențelor-cheie, în particular, formele de evaluare a acestora, nivelurile de performanță posibil de atins în raport cu acestea (pentru finalul fiecărei trepte de învățământ), descriptorii de performanță pe niveluri și criteriile de măsurare-apreciere a produselor școlare elaborate în raport cu o competență sau alta.

Or, atâta timp cât standardele de evaluare privind competențele elevului formate prin învățământul de bază, criteriile de măsurare-apreciere a acestora, nivelurile de competență și performanțele școlare formulate în raport cu acestea nu sunt clar formulate și furnizate spre implementate profesorilor în activitatea de formare-evaluare a competențelor achiziționate de către elevi, nu putem vorbi de o instruire și o evaluare autentică sau de rezultate relevante în plan social ale procesului educațional.

Mai mult ca atât, știind cât de puțin sunt pregătite cadrele didactice pentru formarea și evaluarea transdisciplinară a competențelor-cheie și, mai ales, că nici nu dispun de instrumente concrete de măsurare-apreciere a nivelurilor de formare a acestora, este necesar de a regândi acțiunea de evaluare ca un ***mecanism de bază*** în măsurarea și aprecierea eficienței procesului de învățământ, centrat pe formarea de competențe, care să fie aplicat nu doar la nivelul elevilor, ci și al cadrelor didactice, monitorizând astfel „comanda și controlul calității” și, dacă se cere, procedarea la o intervenție imediată, prin măsuri ameliorative de maximă operativitate și oportunitate pedagogică, în vederea perfecționării continue a procesului de învățământ.

Respectiv, cadrele didactice ar trebui formate/pregătite mai serios în ceea ce privește proiectarea și realizarea evaluării, nu doar pentru activitatea de predare. Altfel spus, pentru integrarea evaluării *ca mecanism de reglare* în procesul de formare a competențelor, profesorii trebuie să conștientizeze importanța *strategică* a evaluării în procesul didactic, să cunoască principiile de bază ale proiectării și realizării evaluării și să respecte cerințele evaluării

autentice, să diversifice metodele de evaluare, care trebuie selectate și aplicate în funcție de ceea ce doresc să măsoare-aprecieze și neapărat să se conducă de criterii clare și valide în aprecierea produselor școlare.

Prezentăm în tabelul de mai jos principiile de bază ale proiectării și realizării evaluării rezultatelor școlare, care se referă la *validitatea*, *credibilitatea*, *flexibilitatea* și *corectitudinea* acțiunii evaluative, completate cu descrierea și explicitarea acestor principii, selectate și structurate după autorii G. Scallon, D.L. Stufflebeam, G. De Landcheere, I. T. Radu, A Stoica, S. Musteață ș.a.

**Tabelul 2. Principiile de bază ale evaluării rezultatelor școlare**

<p><b>Validitatea</b></p>	<p>Acest principiu se referă la metodele de evaluare, care trebuie să conducă la producerea de informații relevante în raport cu ceea ce se urmărește prin acțiunea de evaluare: aceasta presupune că: a) evaluatorii știu ce anume evaluează; b) evaluarea este proiectată și realizată pe baza unor criterii sau descriptori de performanță stabiliți în prealabil; c) dovezile colectate sunt rezultatul îndeplinirii unor sarcini relevante pentru ceea ce se evaluează.</p>
<p><b>Credibilitatea</b></p>	<p>Principiul se referă la <i>credibilitatea</i> evaluării și vizează folosirea instrumentelor adecvate de măsurare-apreciere a produselor realizate de elev, iar acestea trebuie să aibă deschidere spre viața socială: evaluarea să vizeze competențe de viață, prin sarcini complexe de evaluare; aceste sarcini să fie contextualizate social; sarcinile de evaluare să vizeze capacitatea de adaptare a elevului la noi contexte.</p>
<p><b>Flexibilitatea</b></p>	<p>Acest principiu vizează diversificarea formelor, metodelor și tehnicilor de evaluare: evaluarea trebuie să folosească acele metode și tehnici care să conducă în mod consecvent la aceeași decizie privind competențele evaluate; evaluatorii vor demonstra că pot produce și utiliza instrumente adecvate în evaluarea competențelor supuse evaluării.</p>
<p><b>Corectitudinea</b></p>	<p>Acest principiu vizează modul de proiectare și realizare a evaluării: evaluarea trebuie să ofere șanse egale tuturor candidaților, să îi plaseze pe toți candidații în condiții egale, fără a defavoriza sau avantaja pe unii sau pe alții; criteriile pe baza cărora se ia decizia în aprecierea rezultatelor școlare trebuie să fie clare și să fie cunoscute de toți candidații.</p>

Totodată, evidențiem necesitatea aplicării aceluiași criterii / cerințe unice la aprecierea / notarea itemilor de evaluare formulați atât la nivel local, regional,



cât și național și chiar internațional în evaluarea unei sau altei competențe, pentru a nu-i deruta pe elevi, ci din contră, pentru a-i face să-și apropieze aceste criterii / cerințe în scop de autoevaluare, o condiție evidențiată încă de primii docimologi și teoreticieni ai comparativismului în măsurarea și aprecierea rezultatelor școlare (J.-M. De Ketele, G. De Landsheere, G. Meyer, A. Peretti ș.a.)

Or, dacă ne propunem să operăm cu același sistem de competențe-cheie ca obiect al formării-evaluării pedagogice, trebuie să utilizăm aceleași instrumente de măsurare-apreciere, aceleași criterii și metode de testare în evaluarea performanțelor școlare referitoare la o competență sau alta. În același timp, elevii trebuie să știe că orice produs școlar este supus evaluării nu aleatoriu, ci în baza unor cerințe sau criterii speciale de analiză, care servesc drept bază pentru o notare cât mai obiectivă.

Pe de altă parte, având în vedere deficitul de instrumente de evaluare a competențelor și importanța criteriilor unice de măsurare-apreciere a acestora, cu titlu de exemplu, prezentăm *o grilă de evaluare a unei argumentări*, ce poate fi elaborată în comun de profesori, pentru a o folosi ulterior în evaluarea unui produs școlar relevant pentru competența de comunicare, cum cum este *discursul argumentativ*, formarea și evaluarea căruia, de obicei, este urmărită în cadrul disciplinelor lingvistice. Grila include: a) criteriile de evaluare (*în ce bază se apreciază competența de a argumenta*) și b) nivelurile de performanță (*Foarte bine / Bine / Satisfăcător*) ce pot fi atinse la o anumită etapă de formare, cu remarcă: criteriile vor fi aceleași, dar, pentru început, cerințele trebuie simplificate în funcție de nivelul clasei sau de stadiul de formare a competenței respective.

<b>Criterii de evaluare</b>	<b><i>Foarte bine / Bine / Satisfăcător</i></b>
<b>Respectarea structurii discursului argumentativ</b> Formularea ipotezei; Prezentarea argumentelor (cu exemplificări, explicații); Formularea concluziei.	
<b>Utilizarea mărcilor lexicale specifice</b> Conectori exprimând cauzalitatea, consecuția și concluzia; Conectori de ierarhizare a argumentelor ( <i>în primul rând, în al doilea rând, în cele din urmă</i> )	

Conectori ce indică gruparea argumentelor în jurul unei teme, idei ( <i>în ceea ce privește..., din punctul de vedere..., etc.</i> )	
<b>Calitatea argumentării</b> Adecvarea argumentelor la temă Pertinența argumentelor Ordonarea logică a argumentelor	
<b>Claritatea și corectitudinea expunerii</b>	

De menționat, criteriile și cerințele unitare utilizate în practica de proiectare și realizare evaluării rezultatelor școlare sunt necesare de respectat mai ales acum, când organizații de nivel internațional, cum ar fi, de exemplu, OCDE, organizează și propun spre aplicare diverse programe de evaluare / testare de tip PISA sau TIMSS, la care din 2010 a aderat și R. Moldova, cu precizarea că, începând cu 2018, testele PISA vizează expres evaluarea nivelurilor de formare la elevi a unor competențe-cheie, cum ar fi înțelegerea din lectură, rezolvarea unor probleme de calcul matematic etc.

Lectura ca tehnică de lucru exercitată zilnic asupra unui text, fie acesta unul tipărit sau în format electronic, este deosebit de importantă în societatea actuală, de aceea competența de citire, mai exact de înțelegere a celor citite reprezintă astăzi o preocupare generală a învățământului de pretutindeni, aceasta fiind supusă atât evaluărilor interne, cât și celor externe, gen PISA sau PIRLS. Ea se referă la capacitatea unui elev de a înțelege un text citit, de a utiliza informațiile furnizate de text și de a reflecta asupra ideilor promovate în text, pentru a-și dezvolta cunoștințele, ideile proprii, potențialul său intelectual și pentru a se integra în discuțiile din societate. [285]

Pentru evaluarea competenței de înțelegere a lecturii, mai nou, **competența de alfabetizare/literație**, la nivel european se aplică teste de evaluare complexă a domeniului lecturii, la care elevii din R. Moldova înregistrează deocamdată rezultate destul de modeste. Astfel, reieșind din raportul Ministerului Educației și Cercetării, la testarea PISA din 2015 numai 57,3% dintre elevii de 15 ani din R. Moldova au atins rata de promovare și doar la nivelurile de înțelegere elementară, iar la testarea PISA din 2018 - 54,8% ) dintre elevi nu atingeau nivelul de bază în ceea ce privește stăpânirea competenței de înțelegere la lectură, comparativ cu media europeană de 23% a elevilor din țările OCDE. [178]

În același timp, elevii din R. Moldova înregistrează o rată de promovare mai mare de 90% în cadrul testărilor naționale la aceeași competență la absolvirea gimnaziului, iar această situație relevă o abordare foarte diferită a

practicilor de formare-evaluare a competenței respective, dar și utilizarea unor standarde sau criterii neadecvate în evaluarea competenței date, precum și utilizarea excesivă în evaluare doar a textelor literare la nivelul metodelor didactice, în detrimentul altor tipuri de texte, de exemplu, a celor funcționale sau în format electronic.

Pentru comparație, în țările membre OCDE, indicele mediu de înțelegere a lecturii unor texte în 2015 a fost de 79,9%, iar itemii de citire/lectură au solicitat înțelegerea și utilizarea informațiilor din textele scrise, dar și a celor pe format electronic, când pe primul loc s-au situat elevii din Singapore, urmași de această dată de cei din Hong Kong, Canada, Finlanda, Irlanda, Estonia, situația s-a repetat și la testarea din 2018, iar ca indicator de creștere graduală a rezultatelor elevilor la PISA a fost stabilită o creștere de la 78% la 93 % până în 2020 din media OCDE.

În acest context, **evidențiem necesitatea corelării modului de evaluare și a cerințelor de nivel național și cu cele de nivel internațional în evaluarea tuturor competențelor**, în general, și a celei de lectură/literație, în particular. Totodată, sugerăm oportunitatea efectuării unor modificări de strategie didactică în ceea ce privește proiectarea și realizarea activităților de lectură și aplicarea aceluiași criterii în măsurarea-aprecierea competenței de literație.

Or, ceea ce este evaluat acum prin testele PISA la capitolul *alfabetizarea la citire* sau *competența de literație* vizează „abilitatea de identificare, înțelegere, exprimare, creare și interpretare a conceptelor, ideilor, sentimentelor, a faptelor și a opiniilor, atât oral, cât și în scris, utilizând mijloace audio-vizuale și digitale la orice disciplină sau în orice context. [226]

Respectiv, pentru evaluarea acestei competențe, concepția testării PISA au stabilit trei aspecte necesare de evaluat la lectura unui text: (1) accesarea și selectarea informației; (2) interpretarea și integrarea informației; (3) reflectarea și evaluarea relevanței, utilității și calității textelor, care sunt structurate **pe șase niveluri de competență**.

În cele ce urmează, prezentăm, cu titlu de exemplu, elementele necesare de luat în calcul la formarea-evaluarea competenței de literație / înțelegere a lecturii, care sunt structurate pe șase niveluri de înțelegere a textului evaluate prin programul PISA, precum și la caracteristicile fiecărui nivel de competență [apud 304]:

**Tabelul 3. Niveluri de evaluare a competenței-cheie de literație/înțelegere a lecturii (după PISA)**

<b>Competența de literație / înțelegere a lecturii</b>		<b>Elemente de competență supuse evaluării (pe niveluri taxonomice)</b>	
<i>Nivel de înțelegere</i>	<i>Tip de text propus spre lectură</i>	<i>Recunoaștere, interpretare și integrare</i>	<i>Reflectare și evaluare</i>
<b>Nivelul 1 a</b>	Text simplu, cu idei clar exprimate	A recunoaște o idee simplă, reluată de mai multe ori (eventual cu imagini), a interpreta o frază într-un text scurt pe un subiect cunoscut	La acest nivel nu se solicită itemi de reflectare și evaluare
<b>Nivelul 1 b</b>	Text simplu, cu idei clar exprimate	A recunoaște tema / mesajul / scopul autorului într-un text cu subiect cunoscut, când aceste informații solicitate sunt evidente.	La acest nivel nu se solicită itemi de reflectare și evaluare
<b>Nivelul 2</b>	Text simplu, cu idei clare, dar care solicită relaționare a ideilor și deducție pentru o înțelegere globală	A identifica ideea principală a textului, clarificând raporturile cu celelalte idei din text. A explica semnificațiile unor propoziții / fraze din cadrul unor părți limitate de text, când informația nu este evidentă și sunt necesare anumite deducții.	A face o legătură simplă între informația din text și cunoștințele generale
<b>Nivelul 3</b>	Text complex cu informații concurente	A integra mai multe părți ale unui text cu scopul de a identifica ideile principale, a clarifica o relație între idei, a preciza semnificația unui cuvânt sau al unei	A face legături sau comparații între informațiile din text și alte cunoștințe sau a explica particularitățile textului dat, făcând

		<p>fraze.</p> <p>A compara, a opune sau a categorisi idei, luând în considerare criterii multiple.</p>	<p>trimitere la experiențe personale.</p>
<b>Nivelul 4</b>	Text complex cu incertitudini și idei formulate negativ	<p>A genera concluzii pe baza textului, pentru a înțelege și aplica categoriile lui într-un context nou, neobișnuit, cercetând semnificația unei secvențe, prin luarea în considerare a întregului.</p>	<p>A utiliza cunoștințe formale sau publice pentru a emite o ipoteză sau a evalua critic un text.</p> <p>A demonstra înțelegerea cât mai exactă a unui text mare și complex.</p>
<b>Nivelul 5</b>	Text complex cu idei contradictorii	<p>A demonstra înțelegerea deplină și detaliată a unui text. A prezenta nuanțat sensul / mesajul. A descrie exemple dispuse arbitrar, folosind deducția. A generaliza categorii, pentru a descrie relațiile dintre părți de text.</p>	<p>A face analiza unui text complex, folosind cunoștințe specializate, pentru a demonstra înțelegerea profundă a acestuia.</p> <p>A face analiza critică și evaluarea contradicțiilor potențiale sau reale în textul dat.</p>
<b>Nivelul 6</b>	Text complicat pe un subiect necunoscut, cu idei abstracte, neobișnuite, care solicită valorificarea unor informații concurente	<p>A genera rezumativ categorii de interpretare a textului dat. A formula concluzii multiple, comparații și idei contrastive, detaliate și concrete. A demonstra o înțelegere deplină și detaliată a întregului text sau a anumitor secvențe, a implica integral informația din mai multe texte.</p>	<p>A face analiza sau evaluarea critică a unui text complicat pe un subiect necunoscut, luând în considerare perspective sau criterii multiple, folosind concepte complexe din text. A genera categorii pentru evaluarea elementelor textului, luând în considerare timpul actual.</p>

După cum reiese din conținutul inserat în tabelul de mai sus, tipologia textelor propuse pentru evaluarea literației/înțelegerii din lectură în cadrul testelor PISA este mult mai diversă și cu niveluri crescânde în ceea ce privește evaluarea complexă a înțelegerii, iar itemii de evaluare urmăresc obiective total diferite față de ceea ce este urmărit la testările naționale privind competența de lectură, de unde se poate deduce ca rezonabilă concluzia logică privind lipsa de pregătire a elevilor din R. Moldova pentru evaluările PISA, precum și rezultatele modeste ale acestora, care, pur și simplu, nu sunt antrenați, prin activitățile curente de lectură, să rezolve astfel de sarcini de lucru ce vizează lectura.

Prin urmare, în condițiile când, din punct de vedere statutar, **predarea este a profesorului, învățarea este a elevului, iar evaluarea este a amândurora**, adică îi privește pe ambii actori ai procesului de predare-învățare, este necesară o răspundere asumată a ambelor părți în realizarea cu succes a procesului comun de formare-evaluare a unei sau altei competențe, cu stabilirea clară a scopului unei anumite unități de învățare, identificarea în comun a produselor necesare de elaborat ca urmare a învățării și a criteriilor concrete de evaluare a acestora. Iar, pentru integrarea deplină a evaluării formative în scop de reglare-autoreglare a procesului de predare-învățare, se impune dezvoltarea *unei strategii metacognitive*, referitoare la capacitatea celui ce învață de a-și monitoriza propriile achiziții, prin proceduri de autoevaluare, autoanaliză și reflecție, **elevul dezvoltându-și astfel competența de a învăța cum să învețe**.

În acest scop, evidențiem **importanța transparenței** în proiectarea și realizarea actului evaluativ (anunțarea momentului când, cum și în ce va consta evaluarea competenței, care vor fi criteriile de performanță urmărite et.), a **corectitudinii și obiectivității în evaluare**, precum și a flexibilității formelor și metodelor de evaluare, ca principii de bază în proiectarea și realizarea oricărui demers de evaluare. În acest sens, criteriile de evaluare aplicate în mod constant și unitar în toate activitățile de măsurare-apreciere a performanțelor școlare atât în cadrul evaluării curente/ formative, cât și celei sumative / normative, de tip testare națională sau internațională vor contribui în mod esențial la formarea unei percepții clare privind rolul evaluării, precum și la dezvoltarea capacității de autoevaluare a elevilor.

În mod special, evidențiem faptul că **scopul major al evaluării didactice îl constituie susținerea și sprijinirea activității de învățare a elevilor**, de aceea procedurile de evaluare formativă trebuie aplicate cât mai des și însoțită obligatoriu de utilizarea *feedback-ului* descriptiv pentru fiecare elev (unde a greșit elevul, ce nu a înțeles și ce nu stăpânește încă, ce nu este suficient de clar, ce abilitate este insuficient antrenată/exersată), dar și a *feedforward-ului* (ce știe elevul, ce abilitate este formată și va susține formarea altor abilități în continuare, ce cale de învățare/antrenare/exersare va urma în continuare pentru

că este productivă și generează succes în realizarea sarcinilor de învățare), care deseori rămân a fi neactivate de către cadrele didactice, care dau preferință evaluărilor sumative / normative.

Este vorba, așadar, de înțelegerea și conștientizarea rolului tot mai activ al evaluării didactice în procesul de predare-învățare, de angajarea cadrelor didactice în realizarea evaluărilor de tip formativ în cadrul unei **pedagogii interactive**, identificată de M. Ionescu, R.B. Iucu, O. Pânișoară ș.a. pedagogi teoreticieni drept *o paradigmă de ameliorare a procesului de învățare*, menirea acesteia fiind de a asigura beneficiarilor (elevi și adulți) o autonomie educativă. În opinia acestora, cunoașterea educațională este insuficientă fără o reflecție activă, personală asupra a ceea ce se predă și ce se învață, reflecția constituind o achiziție esențială pentru interacțiuni sociale constructive, întreținând spiritul critic, reflexiv și activ în filtrarea cunoașterii științifice.

Totodată, în condițiile când evaluarea are rolul important de a urmări progresul elevilor în învățare, dar și în motivarea (sau demotivarea) lor, cu impact direct asupra raportării acestora la procesul de învățare (ei îl asociază deseori ca fiind dificil și inaccesibil sau realizabil prin mobilizarea prea multor resurse personale – capacități cognitive, afective, motivație, voință, efort de învățare), este necesară implicarea elevilor în aprecierea propriilor rezultate, astfel încât procedurile de evaluare (interne sau externe, curente sau finale) să devină o practică consensuală pentru ambele părți (elevi și profesori), prin alocarea timpului necesar pentru pregătirea de evaluare, cunoașterea din start a momentului, scopului și obiectului evaluării, pregătirea resurselor necesare pentru evaluare, analiza rezultatelor obținute din evaluare etc. [138]

Evident, un învățământ de calitate va utiliza nu doar metodele interactive în procesul de predare-învățare, ci și toate formele și categoriile de demersuri evaluative pentru a monitoriza cât mai bine atât calitatea învățării, cât și a produselor rezultate din procesul de predare-învățare, precum și calitatea propriei funcționări, factori favorizanți în acest sens fiind:

- profesionalizarea cadrelor didactice în domeniul evaluării, prin dezvoltarea capacității lor de a proiecta și realiza probe de evaluare calitative pentru o competență sau alta;
- formarea capacității de autoevaluare a elevilor, prin utilizarea instrumentelor evaluării formative (criterii, descriptori de performanță, scale de notare etc.)
- dezvoltarea unei culturi a evaluării la nivel de școală și de formare continuă, asigurată prin funcționarea coordonată a tuturor actorilor implicați în procesul de organizare și realizare a procedurilor de evaluare;



- furnizarea de informații valide și fidele despre nivelul real de pregătire al elevilor, în vederea utilizării lor pentru solicitarea unui loc de muncă sau pentru selecția într-un ciclu de învățământ superior.

Așadar, un curriculum revizuit din perspectiva formării de competențe atrage după sine și revizuirea modului și a procedurilor de evaluare a competențelor – atât în ceea ce privește practicile de realizare a evaluării la clasă ale profesorilor, cât și în organizarea evaluărilor naționale și a examenelor. Evaluarea rezultatelor învățării este un domeniu înalt specializat, care nu se poate realiza fără o bază solidă a evaluării integrată în curriculum și fără integralizarea cu adevărat a acestei componente în procesul de reglare și ameliorare a practicilor de predare-învățare.

În același timp, evaluarea este un domeniu interdisciplinar, în care sunt implicate cunoștințe din domeniul psihologiei, psihometriei, analizei statistice, matematică, necesitând lucrul în echipă atât la nivelul conceptorilor de teste docimologice, cât, mai ales, la nivelul profesorilor, care trebuie să colaboreze și să se susțină reciproc în acțiunea de proiectare și realizare a oricărui demers evaluativ, pentru a stabili împreună (la nivel de clase și de arie curriculară) acțiunile de evaluare, ce competențe vor fi evaluate, la ce nivel de stăpânire, prin ce metode, cu ce instrumente, astfel încât acestea să fie bine gândite, aplicate corect, ca și să devină o practică coerentă și consensuală.

**Concluzii.** Teoreticienii ai curriculumului de nivel internațional – J. Dewey, L. D' Hainaut, B. Bloom ș.a., precum și cei de nivel național – Al. Crișan, S. Cristea, Vl. Guțu ș.a. atrag atenția asupra faptului că fundamentele curriculumului sunt de natură *filozofică, sociologică, psihologică, pedagogică și epistemologică*, de unde și cerința permanentă de a construi / reconstrui curriculumul școlar în contextul interdependenței acestor fundamente, printr-o abordare holistică, integratoare, care să cuprindă toate domeniile învățării, prin selectarea de conținuturi relevante și organizarea unor modalități eficiente de instruire, astfel încât să asigure **formarea-dezvoltarea integrală a personalității elevului, în contextul societății în care acesta crește și se dezvoltă.**

După cum reiese din *Memorandumul privind învățarea permanentă* (2000), orice persoană are nevoie de *competențe de viață* pentru împlinire și dezvoltare personală, angajare, incluziune socială, stil de viață sustenabil, viață de succes în comunități pașnice, managementul vieții sănătoase și cetățenie activă. În acest sens, **recomandările europene sugerează formarea-evaluarea prin învățământ a opt competențe-cheie care sunt fundamentale pentru fiecare persoană în cadrul unei societăți bazate pe cunoaștere.** Competențele-cheie se formează în timpul educației de bază și se dezvoltă pe parcursul întregii vieți,

în cadrul unei învățări formale, nonformale, informale, în contexte familiare, școlare, profesionale și comunitare.

Astăzi, competențele-cheie au o prezență explicită și implicită bine precizată în Codul Educației al Republicii Moldova, unde figurează ca referențialul maxim al finalităților procesului educațional, prin urmare, competențele-cheie reprezintă astăzi reperul de bază în dezvoltarea curriculară a procesului de predare-învățare-evaluare, iar abordările inter-/transdisciplinare devin mijloace pedagogice de inovare, integrarea conținuturilor instruirii fiind soluția optimă în ceea ce privește concentrarea domeniilor de instruire pe elementele esențiale ale cunoașterii și racordarea învățării la contextul actualelor provocări societale.

În acest context, reconfigurarea procesului actual de învățământ din R. Moldova spre formarea de competențe-cheie se înscrie în logica tendințelor și a dezvoltărilor curriculare manifeste pe plan european., precum și în zona așteptărilor societății care susține financiar învățământul, iar acest fapt impune ***o nouă reconstrucție curriculară*** a tuturor documentelor de politică educațională (plan de învățământ, curricula disciplinare, manuale școlare, auxiliare didactice necesare în perfecționarea permanentă a practicii de predare-învățare-evaluare, organizată la toate nivelurile procesului de învățământ.

Reperetele conturate pentru reconstrucția curriculumului actual iau în considerare rolul catalizator pe care curriculumul îl are la orice etapă de schimbare realizată la nivelul sistemului și procesului de învățământ, dar și al evaluării didactice în ceea ce privește reglarea în scop de eficientizare a învățării, evidențiază nevoia unei perspective holistice asupra cunoașterii educaționale ca premisă a formării-dezvoltării integrale a personalității elevului, având implicații directe asupra procesului de implementare a competențelor-cheie în învățământul general.

Într-o lume din ce în ce mai globalizată, se globalizează și învățarea școlară, concentrându-se pe formarea unor competențe-cheie de care persoanele au nevoie pentru a se adapta și a prospera într-un mediu aflat în rapidă schimbare. Astfel, moștenirea culturală necesară de transpus în curriculumul școlar este în prezent pusă în discuție ca entitate formativă în sine; conceptul clasic de *cultură generală*, care reprezenta până nu demult scopul principal al educației, tinde acum să fie înlocuit cu un *set de competențe-cheie* considerate a fi indispensabile pentru individul secolului XXI, care însă nu pot fi construite decât pe soclul solid al unui *trunchi comun de cultură generală*, absolut necesară tuturor elevilor anume în societatea cunoașterii.

## Capitolul IV.

# RECONFIGURAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE SPRE O EDUCAȚIE PLURILINGVĂ

### *Introducere*

Cunoașterea mai multor limbi, indiferent de gradul de competență, într-o lume deschisă este o libertate suplimentară și o necesitate în contextul european actual. Acest mesaj trebuie asumat de mediul educativ; de asemenea, un efort special trebuie făcut în domeniile media, care trebuie să fie convinse de rolul fundamental al limbii pentru crearea unui mediu social sănătos. [270]

Reconfigurarea procesului de învățare a limbilor străine în sistemul de învățământ general are la bază ideea că învățarea limbilor străine nu poate fi redusă la studierea documentelor sau la înțelegerea textelor. Acest exercițiu funcționează într-un context strict academic, de aceea este necesar de a dezvolta competențe care vor permite rezolvarea unor probleme inerente în situațiile în care individul este implicat.

Privită din perspectiva educației europene pentru limbi, această tendință se înscrie în contextul educației permanente și derivă din concepția învățării pe tot parcursul vieții, care este specifică pedagogiei contemporane și care tratează educația ca o practică de învățare permanentă, încurajează achiziția de competențe lingvistice prin mijloacele educației plurilingve, recomandând începerea cât mai devreme a învățării unei limbi străine și prelungirea ciclului de bază al învățării dincolo de nivelul vârstelor școlare și postșcolare [Apud. 120].

În aceste condiții, promovarea diversității lingvistice și a educației interculturale a devenit unul dintre obiectivele majore ale Uniunii Europene, dar și una dintre principalele provocări ale lumii contemporane, inclusiv a sistemelor educaționale. De-a lungul ultimului deceniu, politica europeană privind educația lingvistică și învățarea limbilor străine a fost ghidată de stabilirea și realizarea obiectivului Consiliului de la Barcelona din martie 2002, care solicită îmbunătățirea competențelor de bază, în special, prin predarea a cel puțin două limbi străine de la o vârstă foarte fragedă [311], acesta fiind promovat și declarat prin Rezoluția Consiliului privind o Strategie Europeană pentru Multilingvism [312] și prin Comunicarea Comisiei de Multilingvism drept „un avantaj pentru Europa și un comun angajament” [276].

Aceste documente strategice au stabilit direcțiile de dezvoltare a politicilor lingvistice și au recomandat educația plurilingvă ca o temă transversală, menită să contribuie la dezvoltarea celorlalte politici ale Uniunii Europene: educaționale, sociale, culturale etc.

Astfel, îmbunătățirea calității instruirii și eficientizarea învățării limbilor străine a devenit unul dintre obiectivele-cheie ale Cadrului strategic pentru educație și formare profesională. Cadrul subliniază necesitatea cetățenilor europeni de a comunica în două limbi, pe lângă limba lor maternă, precum și necesitatea de a promova învățarea precoce a limbilor străine. De asemenea, învățarea limbilor străine a dobândit un loc de frunte și în cadrul inițiativei integrate în strategia globală a Uniunii Europene – „Europa 2020” – promovare inteligentă, durabilă și favorabilă [268].

Exigențele privind dezvoltarea educației și învățării în sec. XXI au fost exprimate în noi standarde și finalități ale învățării, exprimate la nivel european prin opt competențe-cheie / transdisciplinare, între care și competența de comunicare în limba străină.

Conform abordării învățării în bază de competențe, conceptul de competență școlară este definit ca „un ansamblu integrat de cunoștințe, abilități, atitudini adecvate contextului de care fiecare individ are nevoie pentru dezvoltarea sa personală, pentru cetățenie activă, pentru incluziune socială și angajare în câmpul muncii” , iar competența de comunicare într-o limbă străină este prezentată ca una generală și complexă, complexitatea ei fiind specificată în următoarea structură: *competența lingvistică, competența sociolingvistică, competența pragmatică și competența (pluri/inter) culturală*. [35]

Didactica particulară, angajată specific în formarea-dezvoltarea competenței de comunicare în limbi străine, evoluează în raport de mai multe *paradigme*. Cele mai importante pentru studiul nostru sunt [275, p. 54-84]: *Paradigma cognitivă; Paradigma comunicativă; Paradigma valorificării inteligențelor multiple; Paradigma învățării unei limbi străine pe bază de conținut; Paradigma acțională*. [14]

Însă provocările didactice și sociale evocate au determinat promovarea unui nou model de formare a profesorilor de limbi străine pentru învățământul general. Acest *model* este construit din perspectiva *paradigmei acționale și comunicative*, orientată spre aspectele funcționale ale limbii, evaluabile la nivelul raporturilor dintre *competența lingvistică generală și de comunicare* (în diferite limbi străine) și *performanțele* concrete, observabile și măsurabile prin „descriptori corespunzători”.

Proiectează un *scop strategic* unitar – formarea unui *educator lingvistic* angajat și în „învățarea timpurie a limbilor străine, care asigură premisa pedagogică a dobândirii unor *atitudini interculturale*, cu efecte pozitive în planul dezvoltării personale și sociale a preșcolarilor, a elevilor, dar și a profesorilor. Orientează *pedagogic* activitatea de învățare a unei/ unor limbi străine de la

dobândirea *competenței lingvistice* spre valorificarea *competenței de comunicare* într-o limbă străină. Este vorba despre **abordarea interacțională**, considerată a fi una dintre modalitățile noi de predare a limbilor străine, bazate pe relații de calitate profesor-elev, elev-elev, pe crearea de noi situații de învățare care necesită utilizarea unor strategii de învățare activă, strategii de auto-învățare și învățare concentrată asupra celui care învață. Importanța acestei abordări este determinată de creșterea eficienței învățării, deoarece oferă copiilor/ elevilor toate mijloacele de comunicare și interacțiune între ele, fie în perechi sau în grupuri mici.

*Abordarea interacțională* este o abordare care vizează dezvoltarea capacității copilului/ elevului de a utiliza limba în comunicarea naturală, fie în interacțiunea cu ceilalți, fie prin schimbul de idei și informații pentru a realiza sarcini specifice.

*Abordarea interacțională* reflectă trecerea de la paradigma comunicării la paradigma acțiunii. Nu mai comunicăm doar pentru a vorbi cu celălalt, ci pentru a acționa cu celălalt. Aceasta este concepția de bază care determină abordarea comunicativă și acțională pentru predarea limbilor străine. Această abordare se bazează pe modelul funcțional al limbii și teoria competenței comunicative care înseamnă „abilitatea individului de a utiliza limba în mod automat, cu un sens lingvistic prin care acest individ face distincția între diferite funcții ale limbii în situații reale de comunicare pentru a îndeplini sarcini specifice”. [14, p. 202]

#### **4.1. De la abordarea comunicativă la abordarea interacțională**

Predarea limbilor străine a suferit schimbări semnificative de când a fost înființată ca domeniu de studiu. Timp de mai mult de un secol am asistat la poziții adesea contradictorii, care se bazau pe viziuni foarte diferite cum ar fi: învățarea limbii ar fi înainte de toate învățarea de reguli pe care apoi cuvintele le aplică, sau învățarea limbii ar însemna „absorbția” acesteia, cum o face copilul, care își învață prima limbă? Învățarea limbii ar fi înainte de toate o formă de condiționare legată de repetarea mecanică și nereflectată a unui model sau, dimpotrivă, un mod creativ de a avansa în dezvoltarea lui cognitivă? Sau, în sfârșit, având în vedere legătura strânsă dintre limbaj și comunicare, învățarea unei limbi ar însemna, mai presus de toate, să înveți să comunici în aceea limbă? Atât de multe idei și proiecte care au servit drept bază pentru crearea metodelor de predare. Mult timp s-a considerat că orice progres în domeniu era ca reacție la ceea ce fusese făcut și spus mai înainte, un fel de mișcare de pendul între două extreme opuse. Și, în general, aceasta a fost însoțită de crearea unor metode pe care profesorul trebuia să le urmeze într-un mod strict pentru a asigura rezultate.

Poate cea mai clară exemplificare a acestor fenomene este reprezentată de definiția și contrapозиția a două metode, care s-au bazat pe două viziuni complet diferite despre ceea ce înseamnă să înveți o limbă: metoda gramatica-traducerii și metoda audio-orală. Metoda gramatica-traducere a transpus în limbile moderne modul în care limbile moarte (latina și greaca veche) au fost predate. Ea a conceput limba ca pe un set de reguli și excepții date pentru a fi învățate. Comunicarea orală a fost plasată pe locul doi și forma textelor folosite la clasă a fost mai importantă decât sensul, inclusiv în cazul textelor literare. Expresiile sugerate pentru învățare erau adesea artificiale și vocabularul era predat sub forma unor liste decontextualizate de cuvinte, învățate pe de rost cu traducerea lor. Pentru această metodă, învățarea unei limbi a echivalat cu „dezvoltarea facultăților intelectuale ale elevului” [242, p. 103], a ști să descifreze un cod, în scopul înțelegerii textelor scrise.

Metoda audio-orală a fost poziționată la extrema opusă: limbajul fiind doar un tip de comportament uman, modelul său de bază fiind reflexul condiționat. Prin urmare, prin această metodă, învățarea unei limbi a fost văzută ca memorarea și dobândirea automatismelor lingvistice. A fost recomandată utilizarea exclusivă a limbii străine la clasă, deoarece limba maternă era considerată doar ca o sursă de interferență. Aceasta a inclus efectuarea de exerciții de repetiție sau imitație din care elevii trebuiau să dobândească structurile și, de asemenea, să devină capabili să le re-folosească în situații noi.

Noțiunea de metodă implică o mare rigiditate, metodele sunt prezentate ca produse cheie, pe care profesorul ar trebui să le aplice în clasă. În plus, mult timp accentul s-a pus pe limbă ca obiect de învățare, mai degrabă decât pe persoana care învață această limbă. Abia în anii 1970 a început a se schimba perspectiva. Două noțiuni au oferit instrumentele necesare pentru a avansa în reflecție: noțiunea de competență comunicativă și noțiunea de nevoi lingvistice. Prima subliniază faptul că limba este comunicare și că într-adevăr este necesar de a pregăti elevii să știe să comunice. A doua noțiune subliniază ideea că predarea unei limbi este strâns legată de tipul de public căruia îi este adresată și de contextele în care este furnizată. Această schimbare de viziune a deschis calea către abordarea comunicativă. Scopul predării limbilor străine fiind formarea competențelor de comunicare, ocupând un loc central în practicile didactice.

Acest lucru este în contrast cu opiniile anterioare, care acordau prioritate competenței gramaticale sau lexicale. Cu toate acestea, nu numai că se schimbă obiectivele predării, ci și rolul profesorului. Nu este întâmplător dacă preferăm cuvântul „abordare” în locul celui de „metodă” pentru a ne referi la noua viziune a predării limbilor străine. O abordare este mult mai puțin structurată decât o metodă, ceea ce presupune că profesorul are un rol mai mare: nu mai este doar cineva care urmează și care aplică reguli foarte stricte în clasa sa, reguli care au

fost concepute în altă parte, de experți, ci mai degrabă profesorul este cel ce folosește principiile, proceduri și tehnici pentru a-și pregăti activitățile, cel care poate să proiecteze o predare adaptată nevoilor elevilor săi.

Introducerea abordării comunicative marchează o schimbare reală în predarea limbilor străine, destinată să dureze decenii. Evident, vor exista variații locale ale acestei abordări, dar liniile directive vor fi aceleași în țările care o introduc.

De ce abordarea comunicativă marchează o schimbare semnificativă a viziunii despre cum să predai și să înveți o limbă?

Introducerea de către lingvistul Dell Hymes a noțiunii de „competență de comunicare”, văzută ca abilitatea de a aplica limba într-un mod semnificativ în situații specifice și concrete, inspiră o adevărată schimbare de paradigmă în predarea limbilor străine. Didacticienii văd aceasta ca o adevărată posibilitate de a putea predă limba într-un mod adaptat vieții reale: teoreticienii abordării comunicative subliniază faptul că limba variază în funcție de situațiile de comunicare precum și de mesajele pe care vorbitorii propun să le transmită. [216]

Aceasta constituie o schimbare majoră. Toți actorii educaționali implicați, profesori și cercetători, realizează că este o abordare care vizează un fenomen complex, precum comunicarea umană, ce implică schimbări la mai multe niveluri și necesitatea de a se racorda mai multor principii. Întrucât scopul acțiunii didactice este comunicarea, nu mai este vorba de a învăța limba doar ca pe un fenomen sau ca obiect al învățării. Este vorba despre însușirea instrumentului lingvistic pentru a comunica, a transmite un mesaj verbal sau în scris.

La rândul său, transmiterea unui mesaj nu se limitează la comunicarea informațiilor, funcțiile limbii fiind numeroase. Pe lângă comunicarea informațiilor, limba îndeplinește funcții ca, de exemplu, exprimarea gândurilor și sentimentelor, stabilirea de contacte sau a crea impresii interlocutorului. Pentru prima dată limba nu mai este împărțită în structuri gramaticale, dar într-o listă de noțiuni și funcții definite conform situațiilor de comunicare: a se prezenta, a solicita indicații, a face o comandă, a cumpăra un bilet sunt exemple tipice care pot fi găsite și în manuale. În plus, aceste funcții fac parte dintr-un anumit număr de noțiuni precum timp, spațiu, relații sociale etc. Putem spune că limba este folosită pentru a efectua acte de vorbire în contexte și situații date. Printr-un act de vorbire, vorbitorul caută să acționeze, prin cuvintele sale, asupra unui interlocutor. A întreba, ordona, afirma, sunt toate exemple de acte de vorbire, care pot fi traduse în limbă într-un mod diferit. Înțelegem că există diferite moduri de a realiza un act de vorbire, cuvintele și expresiile se schimbă în funcție de ceea ce vrem să spunem, dar și de context și situație, mai mult,



aceleași cuvinte și expresii pot transmite un mesaj diferit. Dacă limba este un fenomen atât de complex, predarea ei trebuie să țină cont de acest lucru și să nu se limiteze de a prezenta limba exclusiv ca pe un set de reguli sau învățarea ei ca a fenomen de imitație pură.

Dacă scopul predării unei limbi este de a se asigura ca elevul să fie capabil să comunice în această limbă, transmiterea de mesaje, efectuarea de acte de vorbire, folosirea limbii va fi funcțională acestei comunicări. Nu va fi o repetiție de mai multe ori pentru a memora, dar a utiliza limba ținută în mod semnificativ, de a o utiliza pentru a comunica un mesaj, fie oral sau în scris. Întrucât gramatica este una dintre componentele competenței de comunicare, cunoașterea regulilor gramaticale și vocabularului este o condiție necesară, dar nu suficientă pentru comunicare [242, p. 203]. Este necesar să știi și ce forme lingvistice să folosești și când, dar acestea variază în funcție de situație și contexte, în funcție de interlocutor și, bineînțeles, în funcție de intenția comunicativă. Nu ne adresăm în același mod unui membru al familiei, prieten, coleg sau persoană cu care nu ne-am întâlnit niciodată. La fel, unele expresii pot transmite intenții de comunicare diferite, așa cum s-a menționat mai sus.

Prin abordarea comunicativă se urmărește de a integra viața reală în clasă, adică predarea/învățarea se organizează în jurul situațiilor din viața reală, care este adesea vizibilă prin citirea titlurilor de capitole ale manualelor. În abordarea comunicativă rolul elevului se schimbă și cu el cel al profesorului.

Profesorul devine, la rândul său, „un „model”, un „facilitator”, un „organizator” al activităților din clasă, un „consilier”, un „analist” al nevoilor și intereselor elevilor, un „co-comunicator” etc. [242, p. 206] În această nouă relație, organizarea activităților din clasă se schimbă și lucrul în perechi, în grup devin comune și importante. Profesorul nu mai este „maestrul” care deține cunoștințe, ci mai degrabă este cel care promovează, încurajează, ghidează munca elevilor. Este vorba despre centrarea pe cel ce învață și dinamica de grup devin un factor cheie pentru promovarea comunicării și învățării. Fiind foarte diferită de o metodă rigidă și structurată, abordarea comunicativă a durat timp pentru a fi implementată și odată cu ea principiile fundamentale de autenticitate, context, interacțiune orală, centrare pe cel care învață etc.

După cum am văzut, abordarea comunicativă a marcat un punct de cotitură în predarea limbilor străine, aceasta a introdus concepte fundamentale, de exemplu cel de autenticitate, ea a pus cursantul în centrul procesului de învățare și comunicarea în prim plan. Pe scurt, a schimbat viziunea despre predarea/învățarea unei limbi. Dar, ca orice schimbare profundă, nu numai că nu a fost rapidă, dar a cunoscut sușuri și coborâșuri, modificări, completări și schimbări. Tot acest proces, însoțit de o reflecție amplă și însoțit de munca cercetătorilor, a adus la rândul său o gamă de cunoștințe, care pe de o parte a

îmbogățit demersul comunicativ, iar pe de altă parte a arătat limitele. Această mișcare și reflecție au constituit un teren favorabil pentru definirea CECRL. Putem spune că CECRL integrează progresele în abordarea comunicativă, dar pleacă mai departe, oferind o viziune mai amplă și mai completă, care unește predarea și învățarea, definirea obiectivelor, evaluarea individuală și socială, în clasă și în afara ei.

CECLR își propune un obiectiv destul de ambițios, de a descrie utilizarea și învățarea unei limbi, precum și a prezenta sinteza acestei descrieri de la început.

Utilizarea unei limbi, inclusiv învățarea acesteia, include acțiunile efectuate de persoane care, ca indivizi și ca actori sociali, să dezvolte un set de competențe generale și, în special competența de comunicare lingvistică în contexte și condiții diferite prin mobilizarea strategiilor potrivite pentru realizarea sarcinilor. [268, p. 15]

Această descriere conține o serie de cuvinte cheie pe care le voi explica, ceea ce va permite înțelegerea faptului de ce perspectiva interacțională depășește abordarea comunicativă, în timp ce integrează progresele pe care aceasta le-a adus în didactica limbilor străine.

Voi începe cu noțiunea de *actor social*. Noțiunea de actor social este fundamentală pentru înțelegerea perspectivei interacționale.

Perspectiva privilegiată aici este de tip acțiune prin aceea că ia în considerare utilizatorul și cel care învață o limbă, ca actori sociali, care trebuie să îndeplinească sarcini (care nu sunt doar lingvistice) în circumstanțe și mediu dat, în interiorul unui anumit domeniu de acțiune. Există „sarcina” în măsura în care acțiunea este opera unuia (sau mai multor) subiecți, care mobilizează strategic competențele de care dispun, în vederea obținerii unui anumit rezultat. Perspectiva interacțională ia în considerare și resursele cognitive, emoționale, volitive și toate capacitățile pe care le posedă și le implementează actorul social [*Ibidem*].

Din această descriere, să încercăm să înțelegem cum noțiunea de actor social reprezintă un element de noutate față de viziunea propusă de abordarea comunicativă. Abordarea comunicativă a avut avantajul de a schimba accentul acțiunii educative prin introducerea noțiunii de „centrare pe elev”.

În acest proces, noțiunea de „nevoi” a jucat și ea un rol cheie, nu mai era vorba de a propune sau chiar a impune un conținut preconstituit decis în altă parte, dar dimpotrivă să dezvolte conținuturi (funcționale, lexicale, gramaticale) în funcție de nevoile elevului. În progresie, se are în vedere o serie de funcții și acte de vorbire pornind de la nivelurile inferioare pe care orice cursant ar trebui să le realizeze, cum ar fi să se prezinte, să ceară informații, etc. Apoi progresul a evoluat prin adăugarea de noi situații, care implică fie funcții noi, cât și acte

noi de vorbire, adică utilizarea funcțiilor și a actelor de vorbire învățate la un nivel mai mare de dificultate, folosind o abordare în spirală.

În tabelul de mai jos este dat un exemplu, în acest sens.

**Tabelul 1. Acțiuni realizate în cadrul perspectivei interacționale**

Fonction/acte de parole	Situation informelle (entre amis)	Situation formelle générale	Situation formelle dans un contexte professionnel
Saluer quelqu'un Se présenter	A: Salut, ca va? Je m'appelle Max et toi? B : .....	A: Bonjour, je m'appelle Maximilien Deschamps (ils se serrent la main) B: ..... A: Enchanté	A: Bonjour, je m'appelle Maximilien Deschamps. Je suis le nouveau directeur des ressources humaines (ils se serrent la main) B: Ravi de faire votre connaissance

Un alt input tipic al abordării comunicative a fost inputul după teme. Dacă tema este, de exemplu, „La cumpărături”, elevul va fi expus la documente scrise sau audio referitoare la tema achiziției și va fi îndrumat să execute acte de vorbire care vizează dezvoltarea competențelor necesare pentru a face cumpărături. Viziunea de bază rămâne totuși destul de liniară: se acordă atenție asupra elevului care, prin expunerea la situațiile și documentele autentice, va achiziționa acte de vorbire necesare îndeplinirii sarcinii. Toate acestea cu scopul exclusiv de a avansa în competența de comunicare. Dar, după cum tocmai am văzut, pentru CECRL, actele de vorbire au sens doar dacă fac parte din acțiuni în contexte sociale, iar în altă parte CECRL amintește și că „Orice act de vorbire se încadrează în contextul unei situații date în cadrul unuia dintre domeniile vieții sociale” [268, p. 41]. Or, acțiunile sociale oferă întotdeauna un obiectiv non-lingvistic. Citim pentru a înțelege, pentru a fi informați sau pur și simplu pentru plăcerea lecturii, vorbim sau scriem pentru a convinge, a informa, a ajuta, a polemiza, a susține etc.

Învățarea este construită în jurul interacțiunii, bazată pe relațiile de calitate dintre profesor-elev, elev-elev. Cel care învață/ utilizatorul unei limbi este solicitat să acționeze, iar această acțiune implică mobilizarea strategică a competențelor pentru a obține un rezultat determinat. Ce înseamnă asta în termeni concreți? După cum tocmai am spus, nu este vorba de a citi de dragul lecturii sau de a vorbi de dragul de a spune ceva, asta nu corespunde cu ceea ce facem în viața reală, unde activitatea de citire și vorbire servește unui scop precis care nu este (sau nu numai) lingvistic. Din perspectiva interacțională, elevul trebuie să conștientizeze acest scop, natura sarcinii pe care trebuie să o îndeplinească. El trebuie să înțeleagă ce presupune realizarea acestei sarcini în

cea ce privește activitățile lingvistice dar și activitățile non-lingvistice. El trebuie să devină conștient de nevoile sale, de propriile forțe și slăbiciuni în legătură cu această sarcină, adică ceea ce știe deja — și știe deja cum să o facă și ce trebuie să învețe pentru a mări șansele lui de a reuși în sarcină. Cu toate acestea, în acest proces, cursantul/utilizatorul nu este singur. CECRL subliniază natura socială a acțiunii. Acest lucru poate fi văzut în sens larg: desigur diferite sarcini vor necesita, mai mult sau mai puțin, cooperarea cu alți indivizi (utilizatori sau alți cursanți), dar și sarcinile „solitare” vor implica consultarea materialului produs de alți indivizi și va avea un efect care depășește cursantul/utilizatorul ce a îndeplinit sarcina.

Acesta este un proces foarte dinamic, noțiunea de actor social implică pentru CECRL o interacțiune reală, un schimb real între indivizi și a fiecărui individ cu contextul. Individul experimentează și intră în contact cu un număr tot mai mare de alți indivizi și acest lucru ajută la definirea identității acestora. Cel care învață conștientizează propriile cunoștințe și competențe, ce le utilizează în și pentru interacțiunea socială. La rândul ei, această utilizare socială, această partajare îi permite să aibă feedback, care îl va ajuta să avanseze în construirea cunoștințelor și competențelor. A face ceva pentru a învăța, nu a învăța pentru a face ceva. Așadar, abordarea comunicativă trebuie completată cu o focalizare pe acțiune/ interacțiune. Iar activitățile pe care le desfășoară elevul/actorul social să fie plasate în situații specifice și să urmărească un scop anume. Nu se limitează doar la a un pretext pentru comunicare. Natura situațională a sarcinilor pe care elevul/ utilizatorul este chemat să le îndeplinească implică existența unor constrângeri și necesitatea de a mobiliza competențele pentru a le realiza.

Noțiunea de constrângere joacă un rol fundamental în perspectiva interacțiunii. Constrângerile ne asigură că acțiunea nu are loc pe loc gol și cel care învață este forțat să facă alegeri bine gândite și să-și mobilizeze toate resursele, inclusiv competențele generale și lingvistice.

**Sarcinile în perspectiva interacțională.** Unul dintre aspectele care marchează cel mai mult trecerea demersului comunicativ la perspectiva interacțiunii este noua viziune a sarcinii. CECRL, definește sarcina în felul următor:

Sarcinile sau activitățile sunt indispensabile vieții cotidiene în domeniile personal, public, educațional și profesional. Executarea unei sarcini de către un individ presupune implementarea strategică a competențelor date, pentru a efectua un set de acțiuni finalizate în cadrul unui anumit domeniu cu un scop bine determinat și urmărește obținerea unui anumit produs. Natura sarcinilor poate fi extrem de variată și necesită mai multe sau mai puține activități lingvistice. Ele pot fi creative (pictură, scriere creativă), bazate pe abilități, pe

rezolvarea problemelor (puzzle-uri, cuvinte încrucișate), interpretarea unui rol într-o piesă de teatru, participare la o discuție, prezentarea unui proiect, citirea unui mesaj și răspunsurile care trebuie furnizate (e-mail de exemplu) etc. [268, p.121]

După cum vedem, este o viziune destul de largă, de aceea în continuare încercăm să le analizăm mai detaliat:

- Sarcini sau activități - utilizarea termenului activitate ca sinonim pentru sarcină subliniază dorința de a intra imediat în logica acțiunii: este vorba de a ieși din viziunea sarcinii ca echivalent al exercițiului sau chiar al unei sarcini simple comunicative, adică o sarcină al cărei unic obiectiv este acela de a pune cursanții într-o situație de comunicare.

- Lucruri comune ale vieții cotidiene - sarcinile au caracter autentic, nu sunt simple pretexte pentru comunicare sau chiar o progresie strictă a învățării. Sunt acțiuni reale, fapte ale vieții de care sunt legate situațiile definite și au un scop precis. Sarcinile nu sunt construite în jurul unei noțiuni de învățare, nici măcar în jurul unei situații simple de comunicare, sarcinile reproduc ceea ce actorii sociali fac în viața lor de zi cu zi, unde comunicarea intră în rol, atunci când este necesar.

„Sarcina pune elevul în acțiune. Sarcina trebuie să permită a-l face autonom pe cel care învață, în ceea ce privește utilizarea limbii. Sarcina trebuie să-i permită de a-l pune în relație cu nevoile sale și cu un obiectiv de atins, alegând în mod relevant cunoștințele și competențele utile. [239, p. 19]

- Implementarea strategică a competențelor - elevul își propune unul sau mai multe obiective. Pentru a le atinge trebuie să acționeze strategic, ceea ce implică alegerea. Cu cât va fi mai conștient de ceea ce trebuie făcut pentru a reuși în sarcină, de ce competențe lingvistice și generale va avea nevoie, cu atât va fi mai eficient.

- Un set de acțiuni finalizate - ceea ce face elevul/actorul social nu este o serie de exerciții care nu au nici o legătură între ele și nici măcar o serie de etape organizate în jurul progresiei lingvistice, dimpotrivă, sunt acțiuni care vizează un scop anume, etape care servesc pentru a lucra asupra unor aspecte specifice, toate acestea contribuind la realizarea sarcinii cu succes.

- Mai multe sau mai puține activități lingvistice – în parcursul care duce la îndeplinirea sarcinii, vor exista momente care vor implica o utilizare semnificativă a limbii, fie în recepție și/sau producție și/sau interacțiune și momente în care limba va juca un rol foarte marginal.

- Foarte simple sau extrem de complexe - nu toate sarcinile sunt egale: sunt simple și mai complexe. Aceasta înseamnă că există sarcini care implică mai multe sau mai puține subsarcini, etape, sarcini intermediare, care permit realizarea obiectivului.

Sarcina de tip acțiune urmărește să conecteze puternic clasa cu lumea exterioară, să destrame pereții sălii de clasă. În viziunea clasică, comunicativă, care a fost definită din anii 80 și 90, sarcina a fost văzută ca o activitate de clasă în care elevii sunt implicați în activități de înțelegere, manipulare, producție sau interacțiune în limba țintă, concentrată mai mult pe conținut decât pe formă. [224]

În abordarea comunicativă, sarcina a fost mai degrabă în subordinea comunicării decât dimpotrivă, așa cum este cazul abordării bazate pe acțiune, în care comunicarea este unul dintre mijloace, dar nu singurul, care permite elevului să îndeplinească sarcina. Dimensiunea strategică, dimensiunea reflexivă, gândirea critică joacă un rol important. În abordarea comunicativă, profesorul a însoțit elevul pas cu pas spre îndeplinirea sarcinii, prin asigurarea acestuia cu toate elementele de care avea nevoie, prin marcarea completă a traseului. În abordarea bazată pe interacțiune perspectiva se schimbă, cel care învață este un actor în învățarea sa, el/ea este numit să facă alegeri, să-și înțeleagă pe deplin obiectivele și, prin urmare, cunoștințele de care va avea nevoie, competențele pe care va trebui să le dezvolte, și anume de ce să facă anumite lucruri și care este cel mai bun mod de a le face. Profesorul trebuie să faciliteze acest proces, ajutându-l pe elev să devină mult mai autonom [303].

În cele din urmă, sarcina este un instrument unificator, deoarece permite structurarea învățării în jurul momentelor cheie, acțiunilor definite, produselor concrete. Nu mai este vorba de a vorbi sau de a scrie pentru profesor, cel care învață trebuie considerat un actor social al cărui scop este să acționeze în viața reală. Activitățile de comunicare nu sunt un scop în sine, nu comunicăm de dragul comunicării, ele sunt funcționale pentru scopul potrivit realizării sarcinii. De exemplu, ele oferă informații (activități de citire sau ascultare), ele permit simularea schimburilor (activitate de dialog sau schimb de corespondență sau e-mail), ele oferă posibilitatea de a produce texte relevante, atât în scris cât și oral.

#### **4.2. Impactul învățării interacționale la limba străină – premisă a procesului de reconfigurare**

Abordarea interacțională este, după Kerbrat-Orecchioni, punctul culminant al evoluției lingvisticii în Franța. [243] Această abordare se remarcă din structuralismul venit de la Saussure care, abordând limba și vorbirea, își propune să studieze limba în afara contextului său de producție [247]. Dimpotrivă, favorizează studiile în teren pentru a surprinde situații concrete de interacțiune. În consecință, principiul său fundamental subliniază că tot discursul este „o realizare interactivă”, obiectul său de studiu devine deci interacțiunea.

Conform acestei abordări, interacțiunea este un loc de construcție, deoarece este „un proces prin care doi sau mai mulți actori co-orientați către un scop, își transmit informații unul altuia într-o manieră reciprocă” [228, p. 73-74].

În urma acestei definiții, vom sublinia trei caracteristici esențiale ale interacțiunii:

- este atât proces cât și sistem,
- este condusă de reguli,
- este facilitată de interacțiunea față în față.

Interacțiunea este un proces, deoarece reprezintă o serie de comportamente co-orientate către un scop comun. Scopul interacțiunii poate varia de la pur și simplu menținerea unei relații până la o interacțiune al cărei scop este obținerea de informații sau chiar luarea unei decizii.

Mai mult, interacțiunea este o serie de comportamente care au particularitatea de a fi multisemiotice. Pluri-semiotice, deoarece aceste comportamente semnificative pot fi verbale, para-verbale (intonații, pauze, intensitate etc.) și chiar non-verbale (gesturi, priviri etc.).

În plus, interacțiunea nu este doar un proces, ci și un sistem compus, deoarece caracteristicile manifestărilor lingvistice sesizate în schimburi sunt strâns dependente de componentele cadrului comunicativ în care au fost produse.

Într-adevăr, cadrul comunicativ va influența puternic și chiar va constrânge caracteristicile interacțiunii. În afară de acestea, Bakhtin a spus deja „că situația imediată și mediul social larg determină în întregime și din interior structura enunțului”. [237, p.124]

Acesta este motivul pentru care abordarea interacțională împarte sistemul care este interacțiune, astfel încât, să se distingă cadrul comunicativ de materialul semiotic.

Cadrul comunicativ include, conform modelului Kerbrat-Orecchioni:

- elementele contextului care sunt:
  - cadrul spațio-temporal și social al interacțiunii, adică locația fizică, timpul în care are loc și contextul social care îi corespunde,
  - scopul interacțiunii care este atât dat, cât și construit în interacțiune,
  - caracteristicile individuale și sociale ale interacționaților,
- cadrul participativ, adică numărul și rolul inter actanților în interacțiune.

Aceștia pot fi:

- vorbitorul: cel care vorbește;
- destinarii direcți ai emițătorului: vorbitorii;
- destinarii indirecti ai emițătorului;
- receptorii percepuți sau nu de vorbitor care nu sunt destinarii mesajului său. [243]



Materialul semiotic este materialul purtător de sens, utilizat în interacțiune. Poate fi verbal, para-verbal sau non-verbal (de multe ori toate trei în același timp).

Astfel, diferitele componente ale cadrului comunicativ sunt capabile să constrângă caracteristicile materialului semiotic și, mai exact, regulile de interacțiune.

În consecință, interacțiunile sunt conduse de **reguli**. Este necesar ca actorii să înțeleagă că interacțiunea este reglementată, pentru că, așa cum subliniază Kerbrat-Orecchioni, „interacțiunile sunt construite și interpretate cu ajutorul unui set de reguli” [243, p.75] și aceste reguli trebuiesc împărtășite, deoarece este necesar ca inter actanții să aibă cunoștințe comune de interpretare a lor pentru a se înțelege reciproc.

Pe lângă regulile care dirijează sistemele de semne non-verbale și para-verbale, regulile care aparțin sistemului lingvistic sunt regulile semantice, morfologice, sintactice, pragmatice, care asigură un prim nivel de înțelegere a manifestărilor lingvistice produse de actorii sociali. Aceasta este ordinea discursului la care se adaugă regulile ce urmăresc ordinea interacțiunii. Aceste reguli, după Kerbrat-Orecchioni, pot fi clasificate în [Ibidem, p. 157]:

- reguli care permit gestionarea alternanței vorbirii” (în timpul schimburilor de interacțiune);
- reguli care dirijează organizarea structurală a interacțiunilor;
- reguli care determină construcția relației interpersonale” (la nivelul relațiilor sociale).

Această divizare a regulilor discursive, interactive și sociale stă la baza înțelegerii reciproce și a ajustării acțiunilor reciproce ale fiecăruia, adică a coordonării în interacțiune astfel încât să poate fi realizat scopul comun.

În special, regulile de construire a relațiilor sociale vor fi și cele care permit actorilor, în cadrul interacțiunii, să stabilească, să impună sau să negocieze rolurile lor respective în construirea scopului comun. De exemplu, într-o situație de luare a deciziilor, în funcție de situație, fiecare va trebui să aibă, să-și asume sau să negocieze un rol în această luare a deciziei. Astfel, pe lângă realizarea unui scop comun, are loc și construirea relațiilor sociale.

În plus, aceste reguli de interacțiune sunt adesea complet implicite. Acesta este mai ales cazul regulilor care guvernează relațiile sociale.

Mai trebuie să adăugăm că orice cadru comunicativ este unic și că fiecare componentă a acestui cadru își impune regulile sale. Într-adevăr, cadrele comunicative nu sunt niciodată strict identice, inter actanții trebuie să aplice de fiecare dată regulile care le corespund. În special, relațiile sociale, diferă semnificativ de la un context social la altul.

Interacțiunea este facilitată în cazul în care actanții se află **față în față**. Interacțiunea implică faptul că „în timpul oricărui schimb comunicativ, participanții, exercită o rețea de influențe reciproce unul asupra celuilalt”. [243, p.17].

Așadar, interacțiunea față în față va fi facilitată, deoarece co-prezența promovează interpretarea diferitelor comportamente semiotice ale fiecărei persoane în timp real și deci, această ajustare permanentă și influența reciprocă, determină o interacțiune mai eficientă.

Astfel, realizarea scopului comun este facilitat de interacțiunea față în față, situație în care comunicarea este multiaspectuală și sincronă. Situație în care interacțianții pot verifica că acceptă aceleași reguli, se adaptează constant, se influențează reciproc, își coordonează comportamentul și, prin urmare, își pot crește șansele de a realiza obiectivul pe care îl au.

Studiul interacțiunilor reprezintă o temă actuală pentru sistemul de învățământ general, de aceea în continuare vom evidenția câteva dintre aspectele sale pentru a oferi o perspectivă esențială în înțelegerea problemelor și dificultăților pe care le prezintă aceste interacțiuni elevilor, indiferent de nivelul lor de limbă.

În comparație cu alte expresii scrise sau orale ale unei limbi, interacțiunea este caracterizată, mai ales, prin temporalitatea sa, întrucât vorbitorul intervine într-o derulare secvențială fără a avea posibilitatea de a întrerupe cursul pentru a-ți acorda timp necesar pentru reflectare, ștergere sau modificare a cuvintelor sau gesturilor în măsura în care interlocutorii au primit deja ceea ce el a produs într-un proces continuu și dinamic. Pe parcursul interacțiunii, vorbitorul va trebui să integreze și intervențiile altor interlocutori care vor întrerupe, completa sau se vor îndoii de cuvintele lor fără să aștepte neapărat ca discursul să fie finalizat. Prin urmare, nu va putea întotdeauna să îndeplinească aceleași sarcini în același mod, dar va trebui să-și adapteze comentariile la reacțiile celorlalți vorbitori pentru a putea răspunde și încheia cu succes schimbul de informații [228].

În plus, vorbitorul va fi obligat să ia în considerare și alte modalități non-verbale pe care va trebui să le interpreteze cum ar fi: prozodia, privirile, gesturile, postura [291] sau manipularea artefactelor care vor modifica, sau chiar înlocui uneori producțiile verbale, cum este cazul unei intonații ridicate, care transformă o afirmație într-o întrebare, un semn din cap sau un gest care indică asupra unui fapt, pentru a oferi un răspuns sau o privire țintită pentru a solicita un vorbitor. În cele din urmă, e necesar să se adapteze contextului în care interacțiunea are loc, ceea ce uneori îl va determina să îndeplinească aceeași funcție în mod diferit.

După Kerbrat Orecchioni, „cunoașterea formulelor de exprimare a acestui act de vorbire este în întregime necesar, dar nu este suficient: este necesar să se

știe și în care circumstanțe este oportun să le folosești și în ce cazuri este de preferat să nu le utilizezi". [243]

În plus, vorbitorul trebuie să devină conștient de anumite caracteristici interculturale, care îi poate modifica percepția, interpretarea și, în consecință, înțelegerea, evitându-se astfel răspunsurile neadaptate cultural la situația în cauză. [243]

În paralel cu aceste caracteristici generale, cercetătorii au fost mai interesați în mod special la descrierea organizării acestor interacțiuni cu structurarea actelor de vorbire, alternarea lor, co-construcția de acțiuni între participanți și toate resursele verbale și multimodale mobilizate de către inter actanți să articuleze activitățile interacționale pentru a realiza schimbul cu succes. [240, 237]

În timp ce lucrarea fundamentală a lui Kerbrat-Orecchioni [243] a inițiat și dezvoltat acest domeniu de cercetare pentru limba franceză, anumite situații de interacțiune au făcut obiectul unor cercetări dedicate, cum ar fi conversațiile familiare, interacțiuni în afaceri, întâlniri profesionale, conversațiile online, vizite ghidate sau, mai nou primirea migrantilor.

Dincolo de variațiile situaționale pe care tocmai le-am expus, cercetătorii le-au definit drept „metode”, pe care vorbitorii le implementează în timpul interacțiunii pentru a-și atinge obiectivele [228] și pentru a da interacțiunilor o structură, care să garanteze buna funcționare și finalitatea lor. Drept exemple putem menționa: efectuarea unei achiziții, luarea unei decizii într-o întâlnire, schimburi de idei, pregătirea anumitor feluri de bucate, a face o invitație, a lua masa cu cineva, înțelegerea explicațiilor unui medic, explicarea unui itinerariu, stabilirea unei întâlniri, înțelegerea regulilor unui joc, vizitarea unui monument etc.

Pentru a realiza acest lucru, lingviștii se bazează pe analiza interacțiunilor naturale. Acestea sunt situații obișnuite, de zi cu zi, într-o discuție cu colegii, într-o călătorie, în timpul unei mese cu familia sau prietenii, în timpul unei consultații la medic, un joc, o vizită sau, mai general, o conversație, indiferent dacă este față în față sau de la distanță, prin telefon sau videoconferință.

După cum tocmai am văzut, este dificil să vorbim despre o singură competență, atunci când procedeele implementate în interacțiune fac apel la un set de competențe din partea participanților la acest proces dinamic continuu în care e necesar să-și coordoneze expresiile verbale pentru a construi acest schimb de mesaje și a-și atinge scopul.

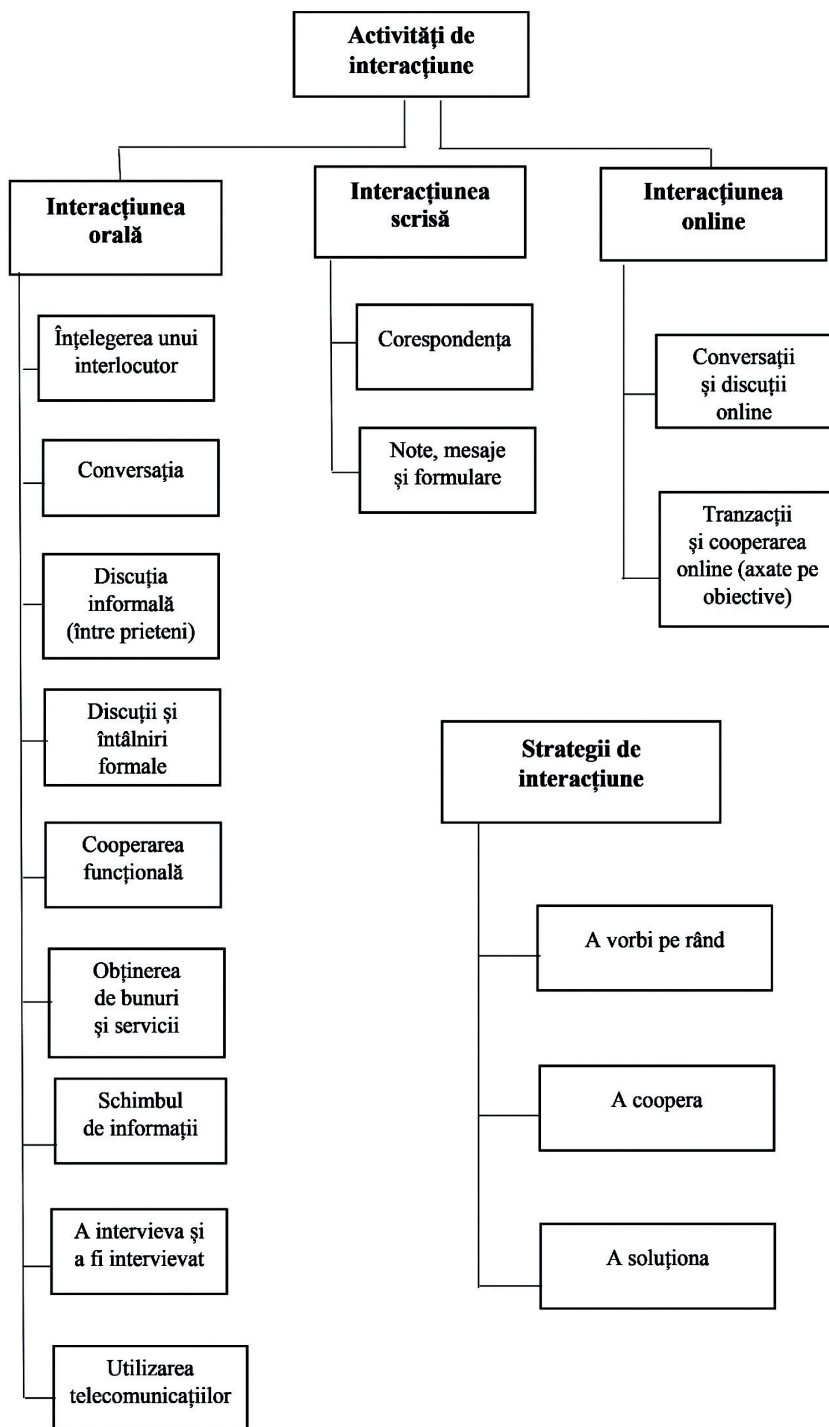
Din punctul de vedere al elevului, competența de interacțiune implică în același timp recepționarea, prin urmare înțelegerea așteptărilor celorlalți vorbitori și exprimarea, pentru a iniția sau a răspunde cererilor, știind, așa cum am spus de a lua în calcul lexicul și sintaxa, dar și alte dimensiuni: prozodia, gesturile, privirea, postura, mișcărilor etc.

Această abilitate este descrisă în Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL) în acești termeni: „În interacțiune, cel puțin doi actori participă la un schimb de mesaje orale și/sau scrise și alternează momentele de exprimare și recepționare, care se pot suprapune chiar în schimburile orale. Nu numai că doi interlocutori sunt capabili să-și vorbească, dar ei se pot asculta simultan unul pe altul. Chiar dacă vorbitorii își respectă strict rândul, auditorul este, în general, capabil să anticipeze mesajul și să pregătească un răspuns. Astfel, învățarea cu interacțiuni implică mai mult decât să învețe să primească și să producă mesaje. În general, se acordă o importanță deosebită interacțiunii în utilizarea și învățarea limbii, dat fiind rolul central pe care îl joacă în comunicare”. [240]

Dacă CECRL acordă un loc important interacțiunii de la prima ediție a sa, aceasta este dezvoltată pe scară largă în Volumul complementar [240, p. 86-89]. Chiar dacă subiecții de nivel B1 pot „aborda fără pregătire o conversație pe un subiect familiar” [Ibidem], CECRL menționează importanța limbajului „clar articulat” unde „va trebui uneori să repetăm anumite cuvinte sau expresii” în timp ce cursanții de nivel B2 vor putea înțelege „ce li se spune în limbaj standard” [240, p. 87]. Doar de la nivelul C1 estimăm că cel care învață „poate folosi limba în societate în mod flexibil și eficient, inclusiv într-un cadru afectiv, aluziv sau plin de umor” [Ibidem, p. 88]. Achiziția unei competențe reale de interacțiune este atribuită doar nivelului C2, unde elevul „poate conversa liber și adecvat, fără ca limitările lingvistice să-i împiedice viața personală și socială”. [240, p. 88]

Prin urmare, ar părea dificil să se introducă interacțiunile autentice orale într-o situație de clasă înainte de nivelul B2, dar nu imposibil. Ele se introduc gradual, începând de la nivelul Pré-A1, pentru ca elevul să-și formeze abilitatea de a interacționa încă de la primul contact cu limba.

În figura de mai jos sunt prezentate scalele de descriptori în ceea ce privește activitățile de interacțiune, conform CECRL [240, p. 85] .



**Figura 1. Scale de descriptori conform CECRL**

Activitățile de interacțiune sunt divizate în orale, scrise și online. Scalele pentru **interacțiunea orală** sunt din nou organizate în trei macrofuncții: interpersonale, tranzacționale și evaluative, la care se adaugă anumite genuri specializate. Scala începe cu *Înțelegerea unui interlocutor*. „Interlocutor” este un termen tehnic, care înseamnă persoana cu care se vorbește direct într-un dialog – și nu orice vorbitor. Metafora pentru scalele de înțelegere după auz este aceea a unei serii de cercuri concentrice. În acest caz, ne aflăm în centrul acestor cercuri: utilizatorul/ învățătorul este total implicat într-o interacțiune cu interlocutorul.

Celelalte scale sunt următoarele:

- Interpersonale: *Conversația*
- Tranzacționale: *Schimbul de informații. Obținerea de bunuri și servicii. A intervieva și a fi interviuat și Utilizarea telecomunicațiilor* (conexiuni audio și video)
- Evaluative: *Discuția informală* (între prieteni). *Discuția formală* (întâlniri). *Cooperarea cu un scop funcțional*.

Pentru **interacțiunea scrisă** există două scale: *corespondență* și *note, mesaje și formulare*. Prima se concentrează pe un schimb de mesaje scrise, adesea de natură interpersonală, în timp ce a doua se referă la transferul de informații. În scrierea interactivă, limbajul folosit seamănă cu cel al vorbirii orale. În plus, cea mai mare parte a scrisului interactiv este tolerant la erori și confuzii și are suport contextual. De obicei, există oportunități de a utiliza strategii de interacțiune, cum ar fi solicitarea de explicații sau ajutor în formularea sau corectarea neînțelegerilor. În fine, producerea de texte atent structurate și precise nu este prioritatea în acest tip de scriere.

**Interacțiunea online** are întotdeauna loc printr-o tehnologie, ceea ce înseamnă că nu poate fi absolut identică cu interacțiunea față în față. Unele caracteristici noi ale interacțiunii online de grup nu pot fi plasate pe scale de competență tradiționale, cele care pun accentul pe modul în care o persoană se comportă în comunicarea orală sau scrisă. De exemplu, există o disponibilitate sporită de resurse partajate în timp real. Pot exista și neînțelegeri care nu sunt identificate (și corectate) la momentul respectiv, spre deosebire de ceea ce se întâmplă în comunicarea față în față. O comunicare reușită se referă la următoarele capacități:

- A repeta mesajele;
- A verifica dacă mesajele au fost corect înțelese;
- A ști să reformuleze propozițiile pentru a ajuta la înțelegere și a gestiona neînțelegerile;
- A ști să gestioneze reacțiile emoționale.

**Strategiile interactive** includ trei scale, respectiv pentru *A vorbi pe rând*, *A coopera* și *A soluționa*. Găsim scala, *A vorbi pe rând*, în secțiunea despre competența pragmatică, deoarece este un aspect crucial al competenței de discurs. Aceasta este, de asemenea, singura dată când o scală apare de două ori în CECRL. Scala *A coopera* are două aspecte: 1. Strategiile cognitive: încadrarea, planificarea și organizarea conținutului conceptual al discursului și 2. Strategiile colaborative: gestionarea aspectelor interpersonale și relaționale. În proiectul dedicat dezvoltării scalelor pentru mediere, munca asupra acestor două aspecte este aprofundată cu dezvoltarea unor noi scale pentru strategiile cognitive (*A colaborează pentru a construi sensul*) și strategiile colaborative (*A facilita interacțiunea colaborativă cu colegii*). În multe privințe, aceste două scale sunt o evoluție a scalei originale de *Cooperare*. Dar pe măsură ce ele trec dincolo de abordarea centrată pe discurs a scalei *A coopera*, s-a decis să le mențină în mediere conceptuală.

*Scala A vorbi pe rând (A lua cuvântul)* se referă la capacitatea de a lua inițiativa în vorbire. După cum s-a indicat mai sus, poate fi considerată atât o strategie de interacțiune (vorbire), cât și un aspect integral al competenței discursive. Noțiunile cheie încorporate în această scală sunt următoarele:

- ▶ a începe, a menține și încheia o conversație;
- ▶ a interveni într-o conversație sau discuție, folosind adesea o expresie „prefabricată” pentru a ajunge acolo sau pentru a câștiga timp de gândire.

*Scala A coopera* se referă la etapele conversației colaborative al cărui scop este să permită evoluția unei discuții. Noțiunile cheie concretizate în această scală sunt următoarele:

- ▶ a confirma că au înțeles (nivelurile inferioare);
- ▶ a fi capabili să ofere feedback;
- ▶ a rezuma punctul la care a ajuns discuția pentru a face bilanțul acesteia (nivelurile B);
- ▶ a invita pe alții să vorbească.

*A soluționa* înseamnă a interveni într-o interacțiune pentru a indica dacă se respectă ceea ce se spune și a pune întrebări pe anumite puncte pentru a verifica dacă este clar. Noțiunile cheie concretizate în această scală sunt următoarele:

- ▶ a indica dacă a înțeles sau că există o problemă de înțelegere (nivelurile inferioare);
- ▶ a solicita să se repete;
- ▶ a adresa întrebări pentru a verifica dacă a înțeles sau a cere explicații.

[240, p. 86-105]

Așadar, *interacțiunea* sub toate aspectele ei este fundamentală în învățare. Scala CECRL pentru strategiile de interacțiune arată acest lucru, cu scale pentru actele de vorbire, cooperare și soluționare. Aceste strategii simple de



interacțiune sunt, de asemenea, importante în învățarea colaborativă așa cum se întâmplă în comunicarea din viața reală. Majoritatea scalelor de interacțiune se referă la interacțiunea orală, deoarece ea se află la originea limbajului, cu funcții interpersonale, colaborative și tranzacționale. La momentul elaborării CECRL noțiunea de interacțiune scrisă nu a fost în general recunoscută și, prin urmare, nu a fost foarte dezvoltată. În retrospectivă, putem vedea că interacțiunea scrisă a căpătat un rol din ce în ce mai important în ultimii 20 de ani. Actualmente, s-a considerat oportun de a introduce descriptori suplimentari, care se referă la noua categorie de interacțiune, cea online.

### **4.3. Învățarea limbilor străine în și pentru interacțiune**

Limba este sursa principală de cunoaștere a celuilalt și nu poate fi redusă la un cod depersonalizat. Limba poate să vizeze realități obiective, dar ea vehiculează, în același timp, în cadrul comunicării interpersonale, amintiri, valori, sensibilități, sentimente, comportamente, tot ceea ce constituie originalitatea unei relații și consistența sa relațională și culturală. În plus, limbile exprimă concepte care nu găsesc întotdeauna echivalențe în toate limbile și care uneori nu se pot traduce fără a reconstitui cadrele de referință intelectuale și culturale. Limba nu este doar o unealtă de comunicare, ci și creatoare de sens și sursă de reprezentări.

O acțiune indispensabilă în acest domeniu constă în modificarea locului pe care îl ocupă limba pe scara valorilor și în perceperea actului educativ. [270]

În cadrul paradigmatic asumat de noi, respectiv în perspectivă socio-constructivistă și interactivă, relațiile didactice profesor-elevi sunt îmbogățite cu noi dimensiuni metodologice, afective și morale, în cadrul cărora profesorul de limba străină este mediator și facilitator al învățării. El are rolul de mediator între elevi și cunoștințele elevilor și îi sprijină pe aceștia în câștigarea, dobândirea propriei autonomii cognitive și educative.

Dimensiunea operațională a procesului de învățarea a limbilor străine vizează activitatea concretă de predare-învățare-evaluare, realizată de cadrul didactic cu preșcolarii, elevii, studenții.

Această dimensiune operațională poate fi analizată ca acțiune cu scop de instruire și ca acțiune didactică. Ambele sunt subordonate activității/ acțiunii educaționale care vizează formarea-dezvoltarea competențelor de comunicare în limba străină. Dimensiunea operațională a procesului de învățare a limbilor străine o constituie procesul de predare-învățare-evaluare, strategiile didactice și metodele de învățământ. [59]

Procesul de învățare a limbilor străine presupune asigurarea unei interacțiuni sociale continue între profesor și elev, aceștia reprezentând cei doi

poli ai binomului educațional. Această interacțiune reprezintă o relație dinamică de schimb de informații, idei, convingeri, credințe și sentimente, un proces complex între parteneri care se influențează reciproc și este mediată de trebuințe informative și formative.

Practic, acțiunile educative și semnificația relației didactice se subordonează finalităților educaționale urmărite și paradigmei epistemologice adoptate de profesor. Rolurile celor doi parteneri în derularea procesului educațional în care formarea și informarea coexistă și sunt complementare reprezintă o temă importantă de discuție și investigație pedagogică. De exemplu, cercetătoarea V. Bâlici, propune strategia viziunii împărtășite asupra învățării.

Învățarea ghidată de viziune este un principiu al abordării integrative a procesului de învățare. Viziunea personală este „o noțiune operațională, ca marcă și semn al prezenței instanțierii rolului punctului de vedere personal al elevului raportat la învățarea sa în școală, scrie cercetătoarea T. Callo, și exprimă aspirațiile cele mai adânci ale educatului.” [35, p. 36] Viziunea împărtășită a școlii, împreună cu măiestria personală axată pe reflecție, cu modelele mentale ce semnifică conștientizarea înțelegerii și a atitudinilor, cu învățarea în echipă care presupune la limba străină multă interacțiune, reprezintă niște instrumente ce urmăresc formarea unui mod de gândire novatoare, creatoare și ajută la o învățare profundă.

Viziunea împărtășită a școlii presupune capacitatea de fi și a lucra împreună, specifică abordării interacționale, deoarece se bazează pe activități realizate în comun, pe abilități colaborative de soluționare a problemelor și pe încredere reciprocă. De aceea viziunea este comparată cu un diamant în care se reflectă dorințele și scopurile spre care tinde fiecare persoană implicată. Ideile și deciziile vor reflecta întregul proces al acțiunii de colaborare socială. Acest proces de acțiune împreună facilitează relațiile, crește profesionalismul profesorilor, transformă școala într-o comunitate care învață, ce-și îndeplinește funcțiile pentru toți și își fundamentează o identitate [*Ibidem*].

Ideile promovate de aceste strategii constituie fundamente solide pentru abordarea interacțională, deoarece rolul principal al elevului este de a învăța și, în acest sens, el realizează demersuri de punere a propriilor cunoștințe în interacțiune cu noul și, plecând de la aceste interacțiuni, de a crea noi cunoștințe. O analiză strictă ne conduce la ideea că elevul este cel care deține responsabilitatea procesului învățării, chiar dacă cel care orientează contextul educațional este profesorul. Acesta creează și organizează condițiile învățării, pune elevul în situația de a învăța, reglează interacțiunile sociale, demersurile de învățare, verifică transferul, evaluează rezultatele școlare, reglează și optimizează procesele implicate. [25]

Deci, a miza pe o relație elev-profesor de calitate reprezintă unul din cei patru determinanți ai succesului și perseverenței academice în învățarea interacțională:

1. A acționa în prevenire și a interveni rapid.
2. Aplicarea unei practici educaționale concludente.
3. A miza pe o relație elev-profesor de calitate.
4. A miza pe relații constructive cu părinții.

În contextul unei relații de calitate elev-profesor, am evidențiat valorile care ar favoriza reușita școlară. Valoarea respectului în practica profesorului de limba străină se poate manifesta în special prin:

Respectarea integrității psihologice ale elevilor:

- Profesorul crede în capacitatea lor de a reuși;
- Profesorul tratează elevii cu bunăvoință;
- Profesorul oferă elevilor un cadru pentru a le stimula dezvoltarea emoțională și cognitivă.

Respectarea vieții private ale elevilor

- Profesorul interacționează discret cu elevul;
- Profesorul respectă confidențialitatea informațiilor personale pe care le deține despre elevi;
- Profesorul respectă încrederea elevului și rămâne discret cu el.

Valoarea depășirii de sine poate fi actualizată de către profesor, în special atunci când:

- Promovează efortul și încurajează elevul să folosească mai multe strategii de învățare;
- Propune provocări de învățare pentru care elevul anticipează succesul;
- Menține așteptări ridicate și realiste pentru toți elevii săi;
- Dezvoltă angajamentul, încurajând elevii să-și stabilească obiective proprii.

Relația elev-profesor în învățarea interacțională poate fi înțeleasă în lumina teoriei atașamentului, care este definită ca o legătură privilegiată ce se construiește încet și treptat. Această legătură privilegiată se stabilește între un copil, care are necesități și adultul (părinte, profesor), care este dispus să le răspundă. Implementarea acestei legături privilegiate se realizează în special printr-o articulare fructuoasă între două atitudini fundamentale:

- 1) grija de a oferi elevului un cadru clar și securizant, de a da direcția;
- 2) preocuparea de a avea grija celuilalt, de a manifesta bunăvoință

A da direcție înseamnă a ritualiza, a oferi repere elevilor:

- a oferi instrucțiuni și a se aștepta la respect de la ceilalți;
- a indica direcția de urmat, a direcționa, ghida, însoți;

- a da sens învățării;
- a favoriza implicarea elevilor;
- a propune metode eficiente de lucru;
- a lucra activ pentru ca fiecare elev să poată crește în întreaga sa ființă.

A manifesta bunăvoință înseamnă:

- a intra în contact cu elevul într-o manieră binevoitoare;
- a arăta atenție, interes;
- a adopta o atitudine de acceptare și încredere în ceilalți: încredere în ceea ce sunt și în ceea ce pot deveni;
- a descoperi ce este mai bun în elev;
- a avea grijă unul de celălalt;
- a fi un punct de referință pentru ele;
- a comunica elevilor că sunt importanți pentru noi;
- a favoriza mai degrabă apropierea decât distanțarea;
- a depersonaliza intervențiile disciplinare: a face apel la regula nerespectată și nu la personalitatea elevului.

Bunăvoința este atitudinea care îi poate încuraja cel mai bine pe elevi cu privire la abilitățile lor, a le permite să aibă încredere în profesor și astfel să fie mai deschiși pentru învățare.

În tabelul de mai jos sunt redată practicile educaționale în ceea ce privește necesitățile elevilor în promovarea învățării și a succesului la lecțiile de limba străină.

**Tabelul 2. Nevoile elevilor în relația cu profesorul de limba străină [231]**

Necesități	Practici educative
<p><b>Securitate</b> A se simți în siguranță în relația cu profesorul în mediul său</p>	<p>A fi un prieten A fi un reper. A avea grijă de elev.</p>
<p><b>Conectivitate</b> A avea o relație specială cu profesorul A avea încredere în profesor.</p>	<p>A evidenția asemănările dintre elev și sine. A lucrați asupra legăturii de atașament și a sentimentului de apartenență la grup, școală.</p>

<p><b>Stimă de sine</b>          Perspectivă pozitivă și optimistă          A se simți apreciat, demn de stimă și de interes.          A se simți încrezut în resursele sale.          A fi recunoscut în diferențele, talentele, faptele sale bune, realizările și progresul lui.</p>	<p>A menține așteptările înalte și realiste ale tuturor elevilor.          A evidenția competențele, calitățile și talentele elevului.          A folosi „etichete” pozitive.          A adopta o atitudine binevoitoare.          A scoate în evidență succesele, promovând reușitele.          A utiliza feedback pozitiv prin:          A fi corect în ceea ce spune: a evita să utilizeze cuvintele întotdeauna și niciodată, ci mai degrabă a folosi uneori, astăzi, în acest exercițiu...          A încuraja elevul să facă același lucru de mai multe ori.          A folosi mai degrabă explicații particulare pentru a explica eșecul, decât explicațiile generale. De asemenea, a încuraja elevul să folosească explicații specifice și a-l ajuta să identifice elementele care au contribuit la eșecul, sau succesul lui.          A se asigura că elevul își asumă responsabilități realiste, că e conștient de acțiunile sale, decât să-l învinovățească.</p>
<p><b>Susținere</b>          A fi înțeles, ajutat și încurajat să-și dezvolte competențele și rezolve dificultățile.</p>	<p>A se pune în locul elevului, a-l ajuta și sprijini în dezvoltarea competențelor și în rezolvarea dificultăților.          A recunoaște efortul și progresul elevilor.          A crede în abilitățile lui și a-l încuraja.</p>
<p><b>Autonomie</b>          A-l învăța cum să fii responsabil și organizat.</p>	<p>A-l învăța responsabilitatea, simțul efortului și a-i oferi metode organizatorice.          A acționa asupra sentimentului de eficiență personală prin:          Atribuirea unor obiective clare, provocatoare și realizabile.          Atacarea convingerii că succesul se datorează norocului.          Insistând mai degrabă asupra realizărilor, decât asupra greșelilor.          Sprijinirea elevului ca persoană importantă, capabilă să învețe și care are loc alături de ceilalți.          Împărtășirea unui sentiment de „nu trebuie să renunțe” și a manifesta mândrie în fața succesului.</p>

<p><b>Semnificație</b>  A fi ghidat.  A i se arăta drumul spre succes.  A fi încadrat în diverse activități.  A-l face să înțeleagă semnificația învățării.</p>	<p>A da instrucțiuni, directive.  A da sens învățării, obiectivelor urmărite.  A supraveghea dimensiunile pedagogice și disciplinare ale predării.  A atribui o valoare ridicată conținutului și dezvoltării de competențe, dând sens subiectelor.</p>
---	--

Relația dintre profesor și elev este o relație complexă, care presupune nu doar o multitudine de acțiuni, ci și un ansamblu de capacități și competențe științifice, psihopedagogice, manageriale și psihosociale: de a relaționa, de a respecta opiniile altora, de a tolera opinii opuse, de a-l ajuta pe celălalt să aibă încredere în forțele proprii etc.

Competența comunicativă a profesorului face parte din sistemul competențelor sale psihosociale; grație ei, mesajul transmis de profesor, mesaj care vizează, de multe ori, comunicarea de cunoștințe, este selectat și structurat de profesor în funcție de prevederile programei școlare și are în vedere realizarea obiectivelor operaționale.

Mulți dintre cercetători, dar și practicieni, recunosc că comunicarea cu ceilalți influențează fundamental viața psihică a omului, alături de propriul lui activism și autoeducație pe întreg parcursul vieții. Studiile prezentate de unii cercetători consacrați din țară și de peste hotare (Лисина М.И., Bolboceanu A., Jelescu R.) au prezentat argumente teoretice și fapte experimentale convingătoare referitor la impactul comunicării asupra diferitelor aspecte ale dezvoltării și manifestării omului ca personalitate, cum ar fi inteligența, afectivitatea, imaginea de sine, relațiile interpersonale, activismul cognitiv, dezvoltarea limbajului, diferențierea relațiilor cu alte persoane, etc. [27, p.7-8]

Efectele comunicării în contextul lecției depind și de poziția celor doi parteneri și de relațiile care se dezvoltă ca urmare a schimbului de mesaje, în cadrul proceselor de predare, învățare și evaluare formativă. Dacă profesorul este cel care domină aceste relații atunci el va emite în permanență mesaje spre elevi (comunicare verticală), fără să îl intereseze dacă elevii au înțeles sau dacă există comunicare între ei (comunicare orizontală). Dacă profesorul nu ține cont de particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, de diferențele care pot apărea în receptarea mesajului, atunci e posibil ca unii elevi să nu înțeleagă cunoștințele, să devină indisciplinați, să fie demotivați, descurajați, să evadeze din sarcină etc. Dacă însă profesorul ține cont în structurarea mesajului de nivelul de pregătire al elevilor, nu numai că se obțin performanțe ridicate și se înregistrează influențe informative, ci și influențe formative, întrucât se pot

formula ideii noi, originale, se poate contribui la apariția coeziunii de grup, la formarea capacității de comunicare în condițiile respectării opiniilor diferite, se pot declanșa unele operații mentale, se poate stimula motivația pentru studiul disciplinei respective.

La rândul ei, comunicarea educațională este o comunicare interumană complexă, care se poate realiza în următoarele variante principale:

- **Comunicarea verbală**, în care mesajele sunt codificate și transmise prin cuvinte, propoziții, fraze, astfel încât ea se realizează sub forma mesajului oral sau scris (se pot comunica informații abstracte, reprezentări, noțiuni etc., latura semantică a mesajului). Dimensiunile esențiale ale comunicării verbale sunt întrebarea și răspunsul, iar erotetica (logica întrebărilor) furnizează didacticii generale și didacticilor speciale elemente esențiale. [25]
- **Neverbală**, în care mesajele sunt codificate și transmise prin intermediul unor mijloace ca: expresia feței, gesturile, poziția corpului, mișcările corporale, semnele exterioare - înfățișarea fizică, vestimentația (se comunică atitudini, stări afective și moduri de apreciere, adică latura ectosemantică a mesajului).
- **Paraverbală**, în care informația este transmisă prin elementele prozodice și vocale care însoțesc cuvântul și vorbirea: caracteristicile vocii, particularitățile de pronunție, forța, volumul, tonalitatea, ritmul, fluența etc.

Așadar, comunicarea educațională la limba străină se referă la schimbul de mesaje dintre profesor și elev și poate avea direcții diferite (profesor-elev, elev-profesor, elev- elev, elevi-elevi etc.), roluri diferite (de solicitare, de răspuns la o solicitare, de comentare, de analiză, de concluzionare, de sintetizare etc.) și funcții diferite (de feed-back, de evaluare, de feed-forward, de stimulare, de impunere, de dezvoltare).

Dacă acceptăm faptul că lecția de limba străină este un dialog între profesor și elevi, subordonat obiectivelor operaționale, un program didactic și educațional alcătuit din acțiuni comune ale profesorului și elevilor, rezultă că eficiența comunicării este legată și de alte aspecte: modul de structurare și prezentare a conținuturilor, preocuparea și capacitatea profesorului de a capta atenția, de a le stimula curiozitatea și interesul, de a-i încuraja să se implice activ și interactiv la lecție, de volumul și complexitatea sarcinilor date elevilor spre rezolvare, de modul în care profesorul a reușit să îmbine în predare, învățare și evaluare, elementele teoretice cu cele practice, aplicative (este bine cunoscut faptul că cele două dimensiuni ale activității de învățare se întrepătrund: activitatea intelectuală nu se poate exprima decât în aspecte comportamentale, iar activitatea practică nu se poate realiza decât pe baza însușirii prealabile a unor



elemente teoretice indispensabile), de atitudinea elevilor față de profesor și față de disciplină.

Alături de comunicarea interpersonală, extrem de importantă este, atât în cazul profesorului cât și în cazul elevilor, comunicarea intrapersonală, capacitatea de a comunica permanent cu propria ta lume interioară, de a-ți construi o reprezentare de sine fidelă, de a rezolva probleme grație introspecției și cunoașterii de sine. [25]

În esență, în condițiile în care la limba străină se promovează o pedagogie activă și interactivă, practicile pedagogice sunt centrate pe elev și pe activitatea de învățare individuală sau colaborativă a acestuia, unde profesorul este capabil să răspundă nevoilor majorității elevilor săi.

### **Concluzii:**

- Introducerea abordării comunicative marchează o schimbare reală în predarea limbilor străine. Abordarea comunicativă a avut avantajul de a schimba accentul acțiunii educative prin introducerea noțiunii de „centrare pe elev”, însă provocările didactice și sociale evocate au determinat promovarea unui nou model de formare a profesorilor de limbi străine pentru învățământul general. Acest *model* este construit din perspectiva *paradigmei acționale* și *comunicative*, orientată spre aspectele funcționale ale limbii, evaluabile la nivelul raporturilor dintre *competența lingvistică generală* și *de comunicare* (în diferite limbi străine) și *performanțele* concrete, observabile și măsurabile prin „descriptori corespunzători”, care proiectează un *scop strategic* unitar – formarea unui *educator lingvistic* angajat și în „învățarea timpurie a limbilor străine, care asigură premisa pedagogică a dobândirii unor *atitudini interculturale*, cu efecte pozitive în planul dezvoltării personale și sociale a preșcolarilor, a elevilor, dar și a profesorilor. Orientează *pedagogic* activitatea de învățare a unei/ unor limbi străine de la dobândirea *competenței lingvistice* spre valorificarea *competenței de comunicare* într-o limbă străină. Aceasta este **abordarea interacțională**, considerată a fi una dintre modalitățile noi de predare a limbilor străine, bazate pe crearea de noi situații de învățare care necesită utilizarea unor strategii de învățare activă, strategii de auto-învățare și învățare concentrată asupra celui care învață.

- *Abordarea interacțională* reflectă trecerea de la paradigma comunicării la paradigma acțiunii. Nu mai comunicăm doar pentru a vorbi cu celălalt, ci pentru a acționa cu celălalt. Aceasta este concepția de bază care determină abordarea comunicativă și acțională pentru predarea limbilor străine. Această abordare se bazează pe modelul funcțional al limbii și teoria competenței comunicative care

înseamnă „abilitatea individului de a utiliza limba în mod automat, cu un sens lingvistic prin care acest individ face distincția între diferite funcții ale limbii în situații reale de comunicare pentru a îndeplini sarcini specifice ”.

- Unul dintre aspectele care marchează cel mai mult trecerea demersului comunicativ la perspectiva interacțiunii este noua viziune a sarcinii. Executarea unei sarcini de către elevi presupune implementarea strategică a competențelor date, pentru a efectua un set de acțiuni finalizate în cadrul unui anumit domeniu cu un scop bine determinat și urmărește obținerea unui anumit produs.

- Procesul educațional presupune asigurarea unei interacțiuni sociale continue între profesor și elev, aceștia reprezentând cei doi poli ai binomului educațional. Această interacțiune reprezintă o relație dinamică de schimb de informații, idei, convingeri, credințe și sentimente, un proces complex între parteneri care se influențează reciproc și este mediată de trebuințe informative și formative. Este vorba despre relația *elev-profesor* în învățarea intercațională, care poate fi înțeleasă în lumina teoriei atașamentului și este definită ca o legătură privilegiată ce se construiește încet și treptat. Această legătură privilegiată se stabilește între un copil, care are necesități și adultul (părinte, profesor), care este dispus să le răspundă. Implementarea acestei legături privilegiate se realizează în special printr-o articulare fructuoasă între două atitudini fundamentale: 1) grija de a oferi elevului un cadru clar și securizant, de a da direcția; 2) preocuparea de a avea grija celuilalt, de a manifesta bunăvoință.

- *Învățarea din perspectiva paradigmei interacționale* este proiectată în raport de un scop strategic – formarea și dezvoltarea *competenței generale de comunicare lingvistică*, necesară în context pedagogic deschis, cultural și mai ales *intercultural*. Implică un set de *cunoștințe, deprinderi și aptitudini/ strategii cognitive și atitudini lingvistice* specifice, valorificate la nivel oral și în scris, descriptiv și narativ, expozitiv și argumentativ, algoritmic și euristic etc., în funcție de context și de situații concrete existente sau apărute pe parcursul activității.

- *Perfecționarea metodologiei de formare a competenței de comunicare în limbi străine* presupune corelarea optimă a cunoștințelor, deprinderilor și aptitudinilor/ strategiilor cognitive și atitudinilor *lingvistice*, proprii domeniului de referință, la nivel *general* (ca *model lingvistic*), dar și *specific*, cultural și intercultural (ca *model existențial*, susținut și exprimat *sociolingvistic* și *psiholingvistic*).

- *Miza pedagogică superioară a învățării limbilor străine în învățământul general* constă în crearea premiselor favorabile pentru transformarea calitativă a

*competenței de comunicare într-o limbă străină într-o competență plurilingvă și pluriculturală, necesară în perspectiva evoluțiilor prezente și viitoare ale societății postmoderne, informaționale, bazată pe învățare.*

- În consecință, putem afirma faptul că *învățarea limbilor străine din perspectiva interacțională* conduce spre realizarea cu succes a *reconfigurării procesului de învățare a limbilor străine* în învățământul general, deoarece elevul este pus în situația de a fi activ; devine actor social; acționează în coacțiune cu ceilalți; efectuează acte, inclusiv de vorbire; are un obiectiv de referință social care depășește situația de predare-învățare; depășește obstacolele de vorbire, afective, sociale și pragmatice; transformă verbele din „a acționa, reacționa și interacționa” în „premise” necesare pentru achiziționarea de către copii/ elevi a competenței comunicative într-o limbă străină.

## Capitolul V.

### EDUCAȚIA ȘTIINȚIFICO-MATEMATICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL: RECONFIGURAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE

#### 5.1. Matematică și Științe: aspecte strategice privind învățarea integrată

Reconfigurarea procesului de învățare școlară la matematică, fizică, chimie și biologie în învățământul general din perspectiva provocărilor societale reprezintă o problemă pentru sistemul educațional din Republica Moldova. Motivația elevilor pentru învățarea disciplinelor exacte este scăzută, însă importanța însușirii acestora și ponderea acestora pentru rezolvarea problemelor în situații reale și/sau modelate este esențială. În acest context este importantă schimbarea atitudinii elevilor pentru studierea disciplinelor exacte la toate treptele de învățământ.

**Reconfigurarea procesului de învățare la disciplinele exacte se va fundamenta pe implementarea în practica educațională a patru principii strategice:**

- ❖ *Principiul amplificării aspectului aplicativ în cadrul studierii disciplinelor exacte.*
- ❖ *Principiul aplicării sistematice și conștiente a terminologiei științifice studiate la disciplinele Matematică, Fizică, Chimie și Biologie în diverse contexte și situații, inclusiv în comunicare.*
- ❖ *Principiul aplicării problemelor de tip cascadă în predarea-învățarea-evaluarea disciplinelor exacte și nu numai [1; 5].*
- ❖ *Principiul majorării motivației și interesului elevilor pentru învățarea disciplinelor reale.*

Reconfigurarea se va fundamenta și pe **principiile învățării eficiente** [5]:

- *Principiul învățării în stiluri diferite și ritmuri diferite.*

Se va conștientiza că fiecare elev este o individualitate, fiecare are stilul și ritmul său de învățare, de care trebuie să se țină cont, inclusiv, în procesul educațional formal.

- *Principiul învățării axate pe investigații continue, efort și autodisciplină.*

Fără un efort depus de către elev, fără respectarea unei autodisciplin și realizarea unor investigații continue învățarea devine dificilă și neeficientă.

- ***Principiul formării și dezvoltării prin învățare a competențelor personale.***  
Învățarea dezvoltă aptitudini, capacități, abilități, formează valori și atitudini și contribuie la însușirea de cunoștințe. Toate acestea în final contribuie la formarea și apoi la dezvoltarea competențelor, necesare pentru dezvoltarea personală, continuarea studiilor, încadrarea profesională și socială.
- ***Principiul învățării prin studiu individual și prin activități de grup.***  
Pedagogia modernă a demonstrat că învățarea eficientă poate fi realizată atât prin studiu individual, cât și prin activități în grupuri mici. Din această perspectivă tehnologia didactică modernă pune accent în procesul educațional pe activități de grup, în echipe sau în perechi.
- ***Principiul învățării conștiente și active.***  
Acest principiu atenționează asupra faptului că atunci când elevul nu înțelege ce învață, activismul acestuia scade și, în final, el abandonează învățarea materiei respective. În acest context în cadrul activităților educaționale cadrul didactic trebuie să fie foarte atent la aspectul conștientizării de către elevi a celor studiate.
- ***Principiul învățării prin acțiune.***  
Elevul trebuie să conștientizeze că învățarea este un proces complex, axat pe realizarea unor acțiuni bine gândite și organizate. „Nu există decât un singur fel de a învăța. Prin acțiune”, afirmă scriitorul P. C. Coelho.
- ***Principiul acordării asistenței didactice în procesul învățării.***  
Elevul, în procesul formării personalității, are nevoie de ajutorul maturilor, colegilor, prietenilor etc. În acest context eficiența învățării e în funcție și de eficiența asistenței didactice, acordate în momentul oportun. Tehnologiile informaționale moderne, inclusiv educația online, poate contribui eficient la realizarea acestui principiu.
- ***Principiul obținerii succesului prin învățarea eficientă.***  
Realizând o învățare eficientă elevul se va asigura cu succesul corespunzător atât în cadrul evaluărilor, cât și la rezolvarea problemelor în situații reale și/sau modelate.
- ***Principiul învățării pe parcursul întregii vieți.***  
Elevul trebuie să conștientizeze că învățarea este un proces continuu, care nu finisează în momentul absolvirii școlii, ci derulează pe parcursul întregii vieți. Adică, el trebuie să fie pregătit să învețe continuu pentru a obține succese în viață, pentru a se realiza personal și profesional.
- ***Principiul învățării prin proiecte STEM/ STEAM/STREAM.***

Proiectele STEM/ STEAM/STREAM, având un profund caracter transdisciplinar, vor contribui la reconfigurarea învățării matematicii, fizicii, chimiei, biologiei și aplicării acestora în diverse contexte.

Din perspectiva schimbării atitudinii elevilor pentru învățarea disciplinelor Matematica, Fizica, Chimia, Biologia și formării competențelor, activitatea profesională a cadrului didactic se va fundamenta pe **Algoritmul unei predări axate pe motivație:**

- *Începeți predarea printr-o situație amuzantă, un studiu de caz, o istorioară legată de teoria ce urmează a fi predată sau printr-o problemă de soluționat;*
- *Chestionați elevii asupra cunoștințelor lor anterioare în legătură cu fenomenul ori teoria ce urmează a fi explicate;*
- *Prezentați planul lecției sub formă de întrebări (acest mod de a prezenta materia îi obligă pe elevi să-și focalizeze atenția asupra aspectelor importante și să caute să afle răspunsurile la întrebările puse);*
- *Organizați cunoștințele sub formă de scheme, care permit evidențierea legăturilor dintre concepte;*
- *Dați exemple care să-i intereseze pe elevi;*
- *Utilizați analogiile (astfel îi determinăm pe elevi să stabilească legături între un domeniu pe care îl cunosc și altul nou) [5].*
- **Sunt posibile diverse modele de învățare a disciplinelor exacte combinând și/sau integrând:**
  - a) *Învățarea prin cooperare;*
  - b) *Învățarea experiențială;*
  - c) *Învățarea algoritmică;*
  - d) *Învățarea sistemică;*
  - e) *Învățarea integrată;*
  - f) *Învățarea cross-curriculară;*
  - g) *Învățarea axată pe interes;*
  - h) *Învățarea prin descoperire;*
  - i) *Învățarea individualizată și diferențiată;*
  - j) *Învățarea prin proiecte, inclusiv, proiecte STEM/STEAM/STREAM;*
  - k) *Învățarea la distanță (inclusiv, învățarea online) [4].*

Realizarea procesului educațional la disciplinele exacte din perspectiva reconfigurării învățării și formării competențelor necesită din partea cadrelor didactice respectarea următoarelor condiții psihopedagogice:

- *atractivitate a conținutului selectat;*
- *variativitate a strategiilor, tehnologiilor, metodelor și mijloacelor didactice utilizate;*

- *obiectivitate a evaluării activităților;*
- *atmosferă creativă în procesul didactic;*
- *climat psihologic de parteneriat elev-elev, profesor-elev, elev-profesor.*

**Implementarea paradigmei învățării transdisciplinare va intensifica reconfigurarea învățării disciplinelor exacte.** Evidențiem, că apărut acum trei decenii aproape simultan în lucrările unor cercetători precum Jean Piaget, Edgar Morin, Eric Jantsch și alții acest termen *transdisciplinaritate* a fost inventat pentru a exprima necesitatea distrugerii frontierelor dintre discipline, mai ales în domeniul educației, nevoia depășirii pluri- și interdisciplinarității. Transdisciplinaritatea se referă la ceea ce se află în același timp și între discipline și înăuntrul diverselor discipline și dincolo de orice disciplină. Finalitatea sa este înțelegerea lumii prezente, unul dintre imperativele sale fiind unitatea cunoașterii.

Educația transdisciplinară se bazează pe reevaluarea rolului intuiției, imaginației, sensibilității în dobândirea și aplicarea cunoștințelor. Rigoarea, deschiderea și toleranța sunt caracteristicile fundamentale ale atitudinii și viziunii transdisciplinare.

Însă nici un proces educațional modern din orice țară nu poate fi realizat doar din **viziunea transdisciplinară**. Este necesară corelarea armonică a monodisciplinarității, pluridisciplinarității și transdisciplinarității la diverse trepte de învățământ. B. Nicolescu, unul dintre autorii paradigmei transdisciplinarității, afirma că „disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea sunt cele patru săgeți ale unuia și aceluiași arc: al cunoașterii” (B. Nicolescu, 1996). [161]

În contextul reconfigurării învățării la *matematică, fizică, chimie și biologie* cadrele didactice pot să-și proiecteze și să desfășoare **lecții transdisciplinare**, adică acțiuni planificate ce angajează un set de operații organizate sub forma unui algoritm care conține:

1. *Selectarea temei cross-curriculare și analiza competențelor specifice asociate acesteia;*
2. *Identificarea asociațiilor semnificative și conturarea unei imagini globale asupra temei prin realizarea unei hărți disciplinare și conceptuale a temei cross-curriculare;*
3. *Definirea rezultatelor așteptate în termeni de obiective operaționale pe niveluri taxonomice Bloom;*
4. *Planificarea timpului: raportul teoretic/aplicație practică;*
5. *Mobilizarea resurselor: amenajarea corectă a laboratorului, completarea unei liste de verificare privind resursele disponibile, activarea dispozitivelor spre utilizare;*



6. *Proiectarea și dirijarea activităților de învățare în sistem de instruire diferențiată;*

7. *Proiectarea și dirijarea activităților de evaluare a rezultatelor elevilor.*

În cadrul lecției de matematică, fizică, chimie, biologie cadrul didactic poate să propună elevilor și activități transdisciplinare de tip STEM/STEAM/STREAM. Astfel el poate realiza **Lecții STEM**.

## 5.2. Educația STEM în contextul provocărilor societale

Educația STEM (**Științe, Tehnologie, Inginerie, Matematică**) treptat devine o prioritate a învățământului internațional și național actual. STEM reprezintă un concept educațional ce se bazează pe ideea de educare a elevilor în patru domenii: *Științe, Tehnologii, Inginerie și Matematică*. Disciplinele STEM sunt predate integrat, interdisciplinar și transdisciplinar, bazându-se pe legătura cu realitatea, pe observația directă, pe experiment, pe logică, pe experiența copiilor. De aceea, unul dintre obiectivele prioritare ale educației STEM este utilizarea cunoașterii disciplinare într-o abordare integrată, transdisciplinară prin învățarea bazată pe probleme nonstandard și pe elaborarea de proiecte. Ca rezultat, elevii sunt implicați în situații de învățare autentice, semnificative, care includ proiectarea, realizarea, testarea, reflectarea și documentarea. Astfel:

- se dezvoltă gândirea critică și autocritică a elevului;
- se încurajează inovația;
- se dezvoltă capacitatea de a colabora și a comunica eficient cu ceilalți atunci când abordează o problemă și când formulează soluții;
- se produce înțelegerea prin experimentare;
- sporește motivația pentru învățare.

**STEAM (Științe, Tehnologie, Ingineria, Arte și Matematică)** este o nouă abordare a conceptului STEM, ce implică folosirea principiilor STEM împreună cu **integrarea artelor**.

**STREAM (Științe, Tehnologie, Literatură, Ingineria, Arte și Matematică)** este o nouă abordare a conceptului STEM, ce implică folosirea principiilor STEAM împreună cu **integrarea literaturii (citiri)** (în ansamblu, a tuturor disciplinelor umaniste).

La etapa actuală, în practica educațională internațională și națională se evidențiază următorul specific al STEM/STEAM/STREAM:

1. Se realizează **Educația STEM/STEAM/STREAM**, adică are loc realizarea orelor dedicate Educației STEM/STEAM/STREAM incluse în orarul școlii.

2. Pot fi realizate *Activități STEM/STEAM/STREAM* de către profesor în cadrul lecțiilor la disciplina pe care o predă.
3. Se realizează *Proiecte STEM/STEAM/STREAM* - proiecte transdisciplinare, realizate, de regulă în cadrul ariei curriculare Matematică și Științe, cu participarea cadrelor didactice, care predau discipline socioumanistice, Arte etc. [3]

Implementarea proiectelor STEM/STEAM/STREAM contribuie și la realizarea aspectelor transdisciplinare în educație. În organizarea și realizarea calitativă a proiectelor STEM/STEAM/STREAM un rol important îl joacă **Hărțile tehnologice** elaborate pentru proiectele planificate. De exemplu, în [3] sunt prezentate Hărțile tehnologice pentru proiectul STEM *Apa în viața de zi cu zi* și pentru proiectul STEAM *Covorul moldovenesc*.

Hărțile tehnologice elaborate pentru proiectele STEM/STEAM/STREAM contribuie la organizarea și realizarea calitativă a acestora, ținând cont de aspectele manageriale specifice fiecărui proiect preconizat. [5]

### **5.3. Reconfigurarea formării competențelor elevilor în domeniul ingineresc**

Consiliul Europei (*Bruxelles, 17.01.2018*) a determinat sistemul de competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Inclusiv, competența-cheie nr. 3, care conține și aspectul ingineresc: **3. Competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii** [178].

Consiliul Europei a aprobat următoarele finalități referitoare la domeniile *matematicii, științei, tehnologiei și ingineriei* în contextul formării competenței formulate mai sus:

**A. Competențele în domeniul matematicii** sunt definite drept capacitatea de a dezvolta și de a folosi o gândire matematică pentru a rezolva o serie de probleme în situații de zi cu zi. Având ca bază stăpânirea competențelor numerice, se pune accent atât pe procese și activități, cât și pe cunoștințe. Competențele matematice implică, la niveluri diferite, capacitatea și disponibilitatea de a utiliza moduri matematice de gândire (gândire logică și spațială) și de prezentare (formule, modele, grafice, diagrame).

**B. Competențele în știință** se referă la capacitatea și la disponibilitatea de a utiliza cunoștințele și metodologia care servesc la explicarea fenomenelor naturale pentru a identifica întrebări și pentru a trage concluzii bazate pe dovezi. **Competențele în domeniul tehnologiei și ingineriei** sunt aplicarea acestor cunoștințe și metodologii pentru satisfacerea dorințelor și nevoilor cetățenilor. **Competențele în știință, tehnologie și inginerie** implică înțelegerea schimbărilor cauzate de activitatea umană și a responsabilității fiecărui cetățean.

Cunoștințe, competențe și atitudini esențiale legate de această competență: **A. Cunoștințele** necesare în domeniul matematicii includ cunoștințe temeinice privind numerele, măsurile și structurile, operațiunile de bază și prezentările matematice de bază, o înțelegere a termenilor și conceptelor matematice, precum și o sensibilizare față de întrebările la care matematica poate oferi răspunsuri. Cetățenii ar trebui să dispună de competențele de a aplica principiile și procesele matematice de bază în contexte de zi cu zi, acasă și la muncă (de exemplu, competențe financiare) și să urmărească și să evalueze înșiruri de argumente. Cetățenii ar trebui să fie în măsură să utilizeze raționamentul matematic, să înțeleagă dovezile matematice, să comunice în limbaj matematic și să utilizeze instrumente ajutătoare corespunzătoare, inclusiv date statistice și grafice. O atitudine pozitivă în matematică se bazează pe respectarea adevărului și pe dorința de a căuta raționamente și de a verifica valabilitatea acestora. **B. Pentru știință, tehnologie și inginerie**, cunoștințele esențiale cuprind principiile de bază ale naturii, concepte științifice, teorii, principii și metode fundamentale, tehnologii, produse și procese tehnologice, precum și o bună înțelegere a impactului științei, tehnologiei, ingineriei și activităților umane în general asupra naturii. Aceste competențe ar trebui să permită cetățenilor să înțeleagă mai bine avansul, limitările și riscurile teoriilor, aplicațiilor și tehnologiilor științifice în societate în general (în legătură cu procesul de luare a deciziilor, valorile morale, cultură etc.). Competențele includ înțelegerea științei drept un proces de investigare a naturii prin experimente controlate, capacitatea de a utiliza și gestiona instrumente și mașini tehnologice, precum și date științifice, pentru a îndeplini un obiectiv sau pentru a ajunge la o concluzie sau pentru a lua decizii bazate pe dovezi, precum și capacitatea de a renunța la propriile convingeri atunci când acestea sunt în contradicție cu constatări experimentale noi. Cetățenii ar trebui să fie, de asemenea, în măsură să recunoască caracteristicile esențiale ale investigației științifice și să dețină capacitatea de a comunica concluziile și motivele care au condus la acestea. Competența presupune o atitudine de analiză critică și curiozitate, o preocupare pentru aspectele etice și susținerea atât a siguranței, cât și a durabilității mediului, în special referitor la progresele științifice și tehnologice în ceea ce privește interesul propriu, familial, al comunității și interesul mondial [178].

Astfel, este necesară racordarea documentelor de politici educaționale ale Republicii Moldova, inclusiv a Codului Educației, cu standardele educaționale europene, inclusiv, în domeniul ingineresc.

De asemenea, este necesară elaborarea unui **sistem de competențe în domeniul ingineresc, corelat cu standardele europene, care ar trebui să fie formate și dezvoltate în sistemul educațional din Republica Moldova.**

Implementarea Educației STEM, desigur, va eficientiza formarea și dezvoltarea competențelor în domeniul ingineresc. Se va conștientiza că proiectele nu sunt considerate proiecte STEM/STEAM/STREAM dacă nu implică și aspecte din domeniul ingineresc.

#### **5. 4. Dezvoltarea curriculară la disciplina Matematică**

Reconfigurarea procesului de învățare a disciplinei Matematică implică și dezvoltarea curriculară din perspectiva implementării în practica educațională a curricula opționale pentru această disciplină.

În acest context propunem pentru implementare, având ca obiectiv și intensificarea interesului și motivației elevilor pentru matematică, următoarele curricula opționale:

- I. Curriculumul opțional *Geometria în cotidian*, pentru clasa a VIII-a;**
- II. Curriculumul opțional *Geometria în design* pentru clasa a XII-a.**

Ambele sunt elaborate în cadrul proiectului științific *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*; 20.80009.0807.27 A.

În continuare vom prezenta succint aceste documente.

Interesul și motivația elevului pentru studierea matematicii, în special a conținuturilor specifice domeniului Geometrie, este o problemă educațională ce necesită soluționare. Curriculumul la disciplina opțională *Geometria în cotidian* pentru clasa a VIII-a reprezintă instrumentul didactic și documentul normativ ce descrie condițiile învățării și performanțele de atins, exprimate în competențe, unități de competențe, conținuturi și activități de învățare și evaluare.

Acest curriculum este parte componentă a Curriculumului Național și se adresează cadrelor didactice, autorilor de manuale, evaluatorilor, altor persoane interesate, însă beneficiarul principal al acestui document este **elevul**, având un statut specific în acest sens.

Orice disciplină din categoria opționalelor se adaugă la curriculumul obligatoriu și constituie o extindere a traiectului educațional, aliindu-se la competențele-cheie stabilite în Codul Educației. Curriculumul la disciplina opțională *Geometria în cotidian* pentru clasa a VIII-a propune o abordare inter-și transdisciplinară, îmbină elemente de geometrie cu arte vizuale și abilități practice. Această disciplină pune accent pe formarea competențelor-cheie care sunt necesare pentru învățarea pe tot parcursul vieții: competența matematică, sensibilizarea și exprimarea culturală, competența digitală.

Scopul opționalului *Geometria în cotidian* este de a ajuta elevii în descoperirea unor legături dintre geometrie și lumea înconjurătoare, de a-i face să înțeleagă mai ușor legile care domină lumea geometriei, inclusiv, de a utiliza limbajul artistic-vizual în contexte variate.

Opționalul *Geometria în cotidian* are și o abordare integrată, având în vedere faptul că este necesar să formăm și să dezvoltăm la elevi competența de a transfera logic, de la o disciplină la alta, de la o arie curriculară la alta, cele studiate, în funcție de necesitatea, trebuințele și de contextele situaționale.

Disciplina opțională *Geometria în cotidian* are ca prioritate formarea competențelor necesare pentru a facilita conștientizarea ponderii aplicării geometriei în diverse domenii. Studiarea variatelor aplicații ale geometriei în diverse contexte/situații reale și/sau modelate, va intensifica interesul elevilor pentru geometrie ca domeniu al științei, va stimula lucrul în echipă, va “umaniza” procesul de studiere al geometriei, va demonstra caracterul aplicativ al geometriei. Disciplina opțională *Geometria în cotidian* este orientată spre:

- formarea și dezvoltarea motivației și interesului elevilor pentru geometrie;
- informarea elevilor din clasa a VIII-a cu variate oportunități de aplicare a geometriei plane în diverse domenii – muzică, pictură, arhitectură, biologie, geografie, agricultură, tehnică, cotidian etc.;
- asigurarea învățării matematicii prin intermediul activităților atractive, acestea pot apărea sub diverse forme: investigații, jocuri de rol, proiecte, studii de caz etc;
- formarea și dezvoltarea abilităților de a aplica cele studiate în situații reale și/sau modelate.

Proiectarea disciplinei opționale este fundamentată pe următoarele principii:

- *respectarea particularităților de vârstă a elevilor;*
- *asigurarea caracterului intra-, inter-, pluri-, transdisciplinar al matematicii;*
- *centrarea pe aspectul formativ;*
- *asigurarea continuității studierii matematicii;*
- *centrarea pe aspectul aplicativ al matematicii;*
- *centrarea pe rezultatele finale – competențele specifice matematicii.*

Procesul educațional realizat la disciplina opțională va fi direcționat spre formarea competenței școlare: **competența școlară este un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, dobândite, formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte, situații de viață.**

Valorile și atitudinile pe care elevii trebuie să le manifeste în urma parcurgerii curriculumului opțional vizează:

- *formarea și dezvoltarea motivației pentru studierea geometriei;*
- *dezvoltarea spiritului de observație;*

- cultivarea creativității, cu aplicabilitate în diverse domenii;
- valorizarea propriei sensibilități estetice.

### ADMINISTRAREA DISCIPLINEI OPȚIONALE GEOMETRIE ÎN COTIDIAN

Statutul disciplinei	Aria curriculară	Clasa	Nr. de unități de conținut pe clase	Nr. de ore pe an
Opțională	Matematică și Științe	Clasa a VIII-a	<i>Geometria în arte și cultură</i>	15
			<i>Geometria în tehnologii</i>	9
			<i>Geometria în arhitectură</i>	10

**Sunt determinate pentru a fi formate următoarele COMPETENȚE SPECIFICE:**

- *Exprimarea în limbaj matematic a unui demers, a unei situații, a unei soluții, formulând clar și concis enunțul.*
- *Aplicarea raționamentului matematic la identificarea și rezolvarea problemelor, dovedind claritate, corectitudine și concizie.*
- *Explorarea noțiunilor, a relațiilor și a instrumentelor geometrice pentru rezolvarea problemelor, demonstrând consecvență și abordare deductivă.*
- *Extrapolarea achizițiilor matematice pentru a identifica și a explica procese, fenomene din diverse domenii, utilizând concepte și metode matematice în abordarea diverselor situații.*
- *Justificarea unui demers sau a unui rezultat matematic, recurgând la argumentări, susținând propriile idei și opinii.*

**Compartimentul UNITĂȚILE DE ÎNVĂȚARE include:**

Unități de competență	Unități de conținut	Activități și produse de învățare recomandate
1.1. <b>Recunoașterea</b> elementelor de geometrie în operele de artă și în cultură,	<b>I. Geometria în arte și cultură</b> Geometria în muzica. Geometria în arta culinară.	<i>Exerciții și sarcini de:</i> - transpunere a unor situații reale și/sau modelate în limbaj

<p>în situații reale și/sau modelate.</p> <p>1.2. <b>Transpunerea</b> unor situații reale și/sau modelate în limbaj specific geometriei și <b>rezolvarea</b> problemei obținute.</p> <p>1.3. <b>Interpretarea</b> prin modele geometrice a unor aspecte din arte și cultură.</p> <p>1.5. <b>Aplicarea</b> elementelor studiate ale figurilor geometrice în arte și cultură.</p> <p>1.6. <b>Investigarea</b> valorii de adevăr a unei afirmații referitoare la aplicațiile geometriei în arte și cultură, prin prezentarea unor exemple, contraexemple.</p> <p>1.7. <b>Justificarea</b> unui demers/ rezultat obținut sau indicat, susținând propriile idei și viziuni, recurgând la argumentări, demonstrații.</p>	<p>Triunghiul în designul vestimentar.          Patrulaterale în pictură.          Patrulaterale în designul vestimentar.  <i>Pătratul Negru</i> a lui Malevici și impactul acestuia în dezvoltarea culturii.          Secțiunea de aur în artă.</p>	<p>geometric și rezolvare a problemelor obținute;          -identificare și aplicare a terminologiei și notațiilor specifice figurilor geometrice în contexte variate;          - stabilire a conexiunilor logice dintre geometrie și alte domenii, în situații reale și/ sau modelate;          -identificare și aplicare a proprietăților figurilor geometrice în diverse domenii;          -identificare și aplicare a noțiunilor geometrice în arte și cultură;</p> <p>- rezolvare a problemelor în situații reale și/sau modelate utilizând noțiunile geometrice studiate;          - interpretare prin modele geometrice a unor probleme din domeniile artelor și culturii;          - elaborare și realizare a unor proiecte ce includ aplicarea modelelor matematice studiate;          - evaluare și analizare a rezolvării problemei în contextul corectitudinii, al simplității, al clarității și al semnificației rezultatelor;          - investigare a valorii de adevăr a unei afirmații simple prin prezentarea unor exemple, contraexemple;</p>
--	--	--



		<p>- justificare a unui rezultat sau demers, susținerea propriilor idei și viziuni, recurgând la argumentări.</p> <p><i>Cercetarea unor cazuri concrete din situații reale și/sau modelate referitoare la aplicațiile geometriei în arte și cultură și soluționarea problemelor identificate. Realizarea unor lucrări practice, privind aplicarea geometriei în arte și cultură. Realizarea unor investigații privind utilizarea geometriei în arte și cultură. Realizarea unor proiecte de grup/individuale, inclusiv proiecte STEM/STEAM/STREAM, privind aplicarea geometriei în arte și cultură.</i></p> <p>• <i>Aplicarea jocurilor didactice în predarea-învățarea-evaluarea geometriei.</i></p> <p><b>Produse recomandate:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cazul cercetat, cu aplicații practice.</li> <li>✓ Problemă rezolvată.</li> <li>✓ Planul de idei.</li> <li>✓ Desenul.</li> <li>✓ Argumentarea orală/în scris.</li> <li>✓ Modele ale aplicațiilor geometriei în arte și cultură.</li> <li>✓ Expoziții ale aplicațiilor geometriei în arte și cultură.</li> </ul>
--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Spectacolul artistic „Geometria în muzică”.</li> <li>✓ Proiectul STREAM „Geometria în culinărie”.</li> <li>✓ Lucrarea practică „Triunghiul în designul vestimentar”.</li> <li>✓ Testul sumativ rezolvat.</li> </ul>
<p>2.1. <b>Recunoașterea</b> elementelor de geometrie în diverse tehnologii, în situații reale și/sau modelate.</p> <p>2.2. <b>Confecționarea</b> unor modele, folosind materiale și tehnici variate, utilizând achizițiile de bază din geometrie.</p> <p>2.3. <b>Recunoașterea și descrierea</b> formelor geometrice plane în mediul înconjurător și în tehnologii.</p> <p>2.4. <b>Interpretarea</b> prin modele geometrice a unor aspecte și procese tehnologice.</p> <p>2.5. <b>Investigarea</b> valorii de adevăr a unei afirmații referitoare la aplicațiile geometriei în diverse tehnologii, prin prezentarea unor exemple, contraexemple.</p>	<p><b>II. Geometria în tehnologii</b></p> <p>- Telefonie mobilă și hexagonul.</p> <p>Hexagonul în apicultură. Pavaje. Modele de pavaje.</p>	<p><i>Exerciții și sarcini de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-transpunere a unor situații reale și/sau modelate în limbaj geometric și rezolvare a problemelor obținute;</li> <li>-identificare și aplicare a terminologiei și notațiilor specifice figurilor geometrice în contexte variate;</li> <li>-stabilire a conexiunilor logice dintre geometrie și domeniile tehnologiilor, în situații reale și/ sau modelate;</li> <li>-identificare și aplicare a proprietăților figurilor geometrice studiate în diverse tehnologii;</li> <li>-identificare și aplicare a noțiunilor geometrice în diverse tehnologii informaționale, agricole, de construcție etc.;</li> <li>-rezolvare a problemelor utilizând noțiunile geometrice studiate;</li> <li>-interpretare prin modele geometrice a unor probleme din diverse domenii tehnologice;</li> </ul>

<p><b>2.6. Justificarea</b> unui demers/rezultat obținut sau indicat, referitoare la aplicațiile geometriei în diverse tehnologii, susținând propriile idei și viziuni, recurgând la argumentări, demonstrații.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- elaborare și realizare a unor proiecte ce includ aplicarea modelelor matematice studiate;</li> <li>- evaluare și analizare a rezolvării problemei în contextul corectitudinii, al simplității, al clarității și al semnificației rezultatelor;</li> <li>- investigare a valorii de adevăr a unei afirmații prin prezentarea unor exemple, contraexemple;</li> <li>- justificare a unui rezultat sau demers, susținerea propriilor idei și viziuni, recurgând la argumentări.</li> </ul> <p><i>Cercetarea unor cazuri concrete din situații reale și/sau modelate referitoare la aplicații ale geometriei în diverse tehnologii.</i></p> <p><i>Realizarea unor lucrări practice, inclusiv pe teren, privind aplicarea geometriei în practică.</i></p> <p><i>Realizarea unor investigații privind utilizarea geometriei în diverse domenii tehnologice.</i></p> <p><i>Realizarea unor proiecte de grup/individuale, inclusiv proiecte STEM/STEAM/STREAM, privind aplicarea geometriei în diverse tehnologii, în situații reale și/sau modelate.</i></p> <p><b>Produse recomandate:</b> Cazul cercetat, cu aplicații practice.</p>
---	--	--

		<p>Problema rezolvată. Planul de idei. Desenul. Argumentarea orală/în scris Demonstrația. Lucrare practică <i>„Elaborarea unor modele de pavaje”</i>. Proiectul STEAM <i>„Pavaje în localitate”</i>. <i>Excursie didactică reală sau imaginară la stupină.</i> Testul sumativ rezolvat.</p>
<p>3.1. <b>Identificarea și aplicarea</b> terminologiei și notațiilor specifice geometriei în arhitectură. 3.2. <b>Recunoașterea</b> elementelor de geometrie în arhitectură, în situații reale și/sau modelate 3.3. <b>Transpunerea</b> unor situații reale și/sau modelate în limbaj specific geometriei și <b>rezolvarea</b> problemei obținute. 3.4. <b>Confecționarea</b> unor modele de aplicare a figurilor geometrice în arhitectură. 3.5. <b>Interpretarea</b> prin modele geometrice a unor probleme practice din domeniul arhitecturii.</p>	<p><b>III. Geometria în arhitectură</b></p> <p>Paralelismul și perpendicularitatea în geografia localității. Patruaterile în arhitectura națională. Hexagonul în arhitectură. Geometria în amenajarea parcurilor de odihnă. Secțiunea de aur în arhitectură.</p>	<p><i>Exerciții și sarcini de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-transpunere a unor situații reale și/sau modelate în limbaj geometric și rezolvare a problemelor obținute;</li> <li>-identificare și aplicare a terminologiei și notațiilor specifice geometriei în arhitectură;</li> <li>-aplicare a proprietăților figurilor geometrice în arhitectură;</li> <li>-identificare și aplicare a pozițiilor dreptelor în situații variate;</li> <li>-rezolvare a problemelor utilizând noțiunile geometrice studiate;</li> <li>-interpretare prin modele matematice a unor probleme din domeniul arhitecturii;</li> <li>-elaborare și realizare a unor activități pe teren ce includ aplicarea modelelor geometrice studiate;</li> </ul>

<p>3.6. <b>Investigarea</b> valorii de adevăr a unei afirmații prin prezentarea unor exemple, contraexemple.</p> <p>3.7. <b>Justificarea</b> unui demers/rezultat obținut sau indicat, susținând propriile idei și viziuni, recurgând la argumentări, demonstrații.</p>		<p>-evaluare și analizare a rezolvării problemei în contextul corectitudinii, al simplității, al clarității și al semnificației rezultatelor;</p> <p>-investigare a valorii de adevăr a unei afirmații simple prin prezentarea unor exemple, contraexemple;</p> <p>- justificare a unui rezultat sau demers, susținerea propriilor idei și viziuni, recurgând la argumentări.</p> <p><i>Cercetarea unor cazuri concrete din situații reale și/sau modelate referitoare la aplicațiile geometriei în arhitectură și soluționarea problemelor identificate. Realizarea unor lucrări practice, inclusiv pe teren, privind aplicarea geometriei în arhitectură. Realizarea unor investigații privind utilizarea geometriei în arhitectură. Realizarea unor proiecte de grup/individuale, inclusiv proiecte STEM/STEAM/STREAM, privind aplicarea geometriei în arhitectură.</i></p> <p><b>Produse recomandate:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cazul cercetat, cu aplicații practice.</li> <li>✓ Problema rezolvată.</li> <li>✓ Planul de idei.</li> <li>✓ Desenul.</li> <li>✓ Argumentarea orală/în scris.</li> </ul>
---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Demonstrația.</li> <li>✓ Lucrare practică „Amenajarea terenului de odihnă”.</li> <li>✓ Proiectul STEAM „Aplicații ale geometriei în construcțiile din localitate”.</li> <li>✓ Excursie didactică reală sau virtuală în parcul de odihnă.</li> <li>✓ Testul sumativ rezolvat.</li> </ul>
--	--	--

**REPERELE METODOLOGICE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE a disciplinei opționale *Geometria în cotidian* evidențiază mai multe aspecte.**

Disciplina opțională *Geometria în cotidian* va fi predată amplificând aspectul interactiv al didacticii, care presupune plasarea elevului în centrul procesului educațional. Tehnologiile didactice aplicate vor contribui la dezvoltarea gândirii critice și formării unei atitudini pozitive a elevilor pentru matematică. În activitatea didactică profesorii vor ține cont de faptul că „*Geometria este cea mai bună și mai simplă dintre toate logicele, cea mai potrivită să dea inflexibilitate judecății și rațiunii*” (**D. Diderot**).

Geometria este în jurul nostru. Misiunea profesorului este s-o evidențieze în comun cu elevii și să-i convingă pe aceștia să studieze conștient *Geometria* pentru a o aplica în diverse contexte. Predarea-învățarea-evaluarea disciplinei opționale *Geometria în cotidian* trebuie să creeze condiții favorabile antrenării elevilor pe calea căutărilor, cercetării, care să favorizeze învățarea prin problematizare și descoperire. Este necesară crearea unor condiții pentru transferul achizițiilor matematice dobândite și conștientizate în diverse domenii, inclusiv în cotidian. Pe parcursul acestui opțional elevii sunt provocați să valorifice și să dezvolte cunoștințe și abilități, dobândite în cadrul altor discipline școlare, prin aplicarea acestora în contexte noi, diferite.

În măsura posibilităților, orele la disciplina opțională *Geometria în cotidian* vor fi asistate de TIC.

Evaluările realizate în cadrul disciplinei opționale se vor axa pe principiul pozitiv al evaluării: ***Evaluarea depistează și stimulează succesul elevilor, nu insuccesul acestora și nu-i pedepsește.***

Tehnologiile de evaluare vor include prioritar *metoda proiectelor, evaluarea reciprocă, probe practice, investigația, autoevaluarea, evaluarea prin jocuri didactice cu aspect evaluativ* etc. Evaluările realizate la disciplina opțională vor include itemi, sarcini, activități practice, rezolvarea cărora necesită conexiuni inter- și transdisciplinare. În cadrul evaluărilor realizate accentul se va pune nu pe cunoștințe și capacități separate, ci pe formarea de competențe. Este important ca în orice circumstanțe evaluările făcute să fie **obiective**.

Curriculumul la disciplina opțională *Geometria în design* pentru clasa a XII-a reprezintă instrumentul didactic și documentul normativ ce descrie condițiile învățării și performanțele de atins, exprimate în competențe, unități de competențe, conținuturi și activități de învățare și evaluare. Acest curriculum este și el parte componentă a Curriculumului Național și se adresează cadrelor didactice, autorilor de manuale, evaluatorilor, altor persoane interesate, însă beneficiarul principal al acestui document este **elevul**, având un statut specific în acest sens.

Orice disciplină din categoria opționalelor se adaugă la curriculumul obligatoriu și constituie o extindere a traiectului educațional, aliniindu-se la competențele-cheie stabilite în Codul Educației. Curriculumul la disciplina opțională *Geometria în design* pentru clasa a XII-a propune o abordare integrată și transdisciplinară, îmbinând elemente de geometrie cu arte vizuale și abilități practice. Această disciplină pune accent pe formarea competențelor-cheie care sunt necesare pentru învățarea pe tot parcursul vieții: *competența matematică, competența în tehnologie, competența antreprenorială și spiritul de inițiativă, sensibilizarea și exprimarea culturală, competența de conștientizare a valorilor culturale, competența digitală*.

Scopul opționalului *Geometria în design* este de a ajuta elevii în descoperirea unor legături dintre geometrie și designul din diverse domenii, de a-i face să înțeleagă mai ușor legile care domină lumea geometriei, inclusiv, de a utiliza limbajul artistic-vizual în contexte variate.

Opționalul *Geometria în design* va contribui la formarea și dezvoltarea la elevi a competenței de a transfera logic, de la o disciplină la alta, de la un domeniu la altul, cele studiate, în funcție de necesitatea, trebuințele și de contextele situaționale.

Disciplina opțională *Geometria în design* are ca prioritate formarea competențelor necesare pentru a facilita conștientizarea ponderii aplicării geometriei în diverse domenii. Studiarea variatelor aplicații ale geometriei în diverse domenii/contexte/situații reale și/sau modelate, va intensifica interesul elevilor pentru geometrie ca domeniu al științei, va “umaniza” procesul de studiere al geometriei, va demonstra caracterul aplicativ al geometriei.

Disciplina opțională *Geometria în design* este orientată spre:



- formarea și dezvoltarea motivației și interesului liceenilor pentru geometrie;
- informarea elevilor din clasa a XII-a cu variate oportunități de aplicare a geometriei în diverse domenii ale designului;
- asigurarea învățării matematicii prin intermediul activităților atractive, acestea pot apărea sub diverse forme: investigații, dueluri, proiecte, studii de caz etc;
- formarea și dezvoltarea abilităților de a aplica cele studiate la geometrie în situații reale și/sau modelate.

Proiectarea disciplinei opționale este fundamentată pe următoarele principii:

- *respectarea particularităților de vârstă a elevilor;*
- *asigurarea caracterului intra-, inter-, pluri-, transdisciplinar al matematicii;*
- *centrarea pe aspectul formativ;*
- *asigurarea continuității studierii matematicii;*
- *centrarea pe aspectul aplicativ al geometriei;*
- *centrarea pe rezultatele finale – competențele specifice matematicii.*

Procesul educațional realizat la disciplina opțională va fi direcționat spre formarea competenței școlare, care este un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, dobândite, formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte, situații de viață.

Disciplina opțională **Geometria în design** poate fi studiată atât la **profilul real**, cât și la **profilurile umanist, arte și sport**.

#### **Valori și atitudini**

Valorile și atitudinile pe care elevii trebuie să le manifeste în urma parcurgerii curriculumului opțional vizează:

- *dezvoltarea motivației pentru studierea geometriei;*
- *stimularea gândirii critice, autonome și reflexive;*
- *dezvoltarea spiritului de observație;*
- *cultivarea creativității cu aplicabilitate în diverse domenii;*
- *realizarea independenței în opinie și acțiune;*
- *valorizarea propriei sensibilități estetice.*

## ADMINISTRAREA DISCIPLINEI OPȚIONALE

### *GEOMETRIE ÎN DESIGN*

Statutul disciplin ei	Aria curriculară	Clasa	Nr. de unități de conținut	Nr. de ore pe an
Opțională	Matematică și Științe	Clasa a XII-a	<i>Geometria în designul vestimentar</i>	10
			<i>Geometria în designul covorului moldovenesc</i>	8
			<i>Geometria în designul culinar</i>	8
			<i>Geometria în designul arhitectural</i>	8

**Sunt planificate pentru formare următoarele**

#### **COMPETENȚE SPECIFICE:**

- *Utilizarea conceptelor matematice, a metodelor, algoritmilor, proprietăților, teoremelor studiate în contexte variate de aplicare, recurgând la concepte și metode matematice în abordarea unor situații cotidiene și/sau pentru rezolvarea unor probleme din diverse domenii.*
- *Extrapolarea achizițiilor matematice dobândite pentru a identifica și a explica procese, fenomene din diverse domenii, utilizând concepte și metode matematice în abordarea diverselor situații.*
- *Elaborarea strategiilor și proiectarea activităților pentru rezolvarea unor probleme teoretice și/sau practice, dezvoltând capacitatea de a aprecia rigoarea, ordinea și eleganța în arhitectura rezolvării unei probleme.*
- *Justificarea unui demers/rezultat matematic, recurgând la argumentări, dovedind tenacitate și perseverență.*

**Compartimentul UNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE include:**

Unități de competență	Unități de conținut	Activități și produse de învățare recomandate
<p>1.1. <b>Recunoașterea</b> elementelor de geometrie în vestimentație, în situații reale și/sau modelate.</p> <p>1.2. <b>Transpunerea</b> unor situații reale și/sau modelate în limbaj specific geometriei și <b>rezolvarea</b> problemei obținute.</p> <p>1.3. <b>Interpretarea</b> prin modele geometrice a unor aspecte din arta vestimentară.</p> <p>1.5. <b>Aplicarea</b> elementelor studiate ale figurilor geometrice în designul vestimentar.</p> <p>1.6. <b>Investigarea</b> valorii de adevăr a unei afirmații referitoare la aplicațiile geometriei în designul vestimentar, prin prezentarea unor exemple, contraexemple.</p> <p>1.7. <b>Justificarea</b> unui demers/rezultat obținut sau indicat, susținând propriile idei și viziuni, recurgând la argumentări, demonstrații.</p>	<p><b>I. Geometria în designul vestimentar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Impactul geometriei asupra designului vestimentar.</li> <li>- Elemente geometrice folosite la proiectarea tiparelor pentru vestimentație.</li> <li>- Forme geometrice spațiale în designul vestimentar.</li> <li>- Geometria și stilul vestimentar.</li> <li>- Secțiunea de aur în designul vestimentar.</li> </ul>	<p><i>Exerciții și sarcini de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- transpunere a unor situații reale și/sau modelate în limbaj geometric și rezolvare a problemelor obținute;</li> <li>- identificare și aplicare a terminologiei și notațiilor specifice figurilor geometrice în contexte variate;</li> <li>- stabilire a conexiunilor logice dintre geometrie și alte domenii, în situații reale și/ sau modelate;</li> <li>- identificare și aplicare a proprietăților figurilor geometrice în domeniul vestimentar;</li> <li>- identificare și aplicare a noțiunilor geometrice în arta vestimentară;</li> <li>- rezolvare a problemelor în situații reale și/sau modelate utilizând noțiunile geometrice studiate;</li> <li>- interpretare prin modele geometrice a unor probleme din domeniul artei vestimentare;</li> <li>- elaborare și realizare a unor proiecte ce includ aplicarea modelelor geometrice studiate;</li> <li>- evaluare și analizare a rezolvării problemei în contextul corectitudinii, al simplității, al clarității</li> </ul>

		<p>și al semnificației rezultatelor;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- investigare a valorii de adevăr a unei afirmații simple prin prezentarea unor exemple, contraexemple;</li> <li>- justificare a unui rezultat sau demers, susținerea propriilor idei și viziuni, recurgând la argumentări, demonstrații.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Cercetarea unor cazuri concrete din situații reale și/sau modelate referitoare la aplicațiile geometriei în arte și cultură și soluționarea problemelor identificate.</i></li> <li>• <i>Realizarea unor lucrări practice, privind aplicarea geometriei în arta vestimentară.</i></li> <li>• <i>Realizarea unor investigații privind utilizarea geometriei în designul vestimentar.</i></li> <li>• <i>Realizarea unor proiecte de grup/individuale, inclusiv proiecte STEM/STEAM/STREAM privind aplicarea geometriei în arta vestimentară.</i></li> </ul> <p><b>Produse recomandate:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cazul cercetat, cu aplicații practice.</li> <li>✓ Problema rezolvată.</li> <li>✓ Planul de idei.</li> <li>✓ Desenul.</li> <li>✓ Argumentarea orală/în scris.</li> </ul>
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Expoziții virtuale ale aplicațiilor geometriei în crearea articolelor vestimentare.</li> <li>✓ Spectacolul artistic „Geometria în designul vestimentar”.</li> <li>✓ Proiectul STREAM „Geometria în creația articolelor vestimentare”.</li> <li>✓ Lucrarea practică „Stilul vestimentar personal”.</li> </ul>
<p>2.1. <b>Recunoașterea</b> elementelor de geometrie în diverse tehnologii, în situații reale și/sau modelate.</p> <p>2.2. <b>Confecționarea</b> unor modele, folosind materiale și tehnici variate, utilizând achizițiile de bază din geometrie.</p> <p>2.3. <b>Recunoașterea și descrierea</b> formelor geometrice plane și/sau spațiale în mediul înconjurător și în diverse tehnologii.</p> <p>2.4. <b>Interpretarea</b> prin modele geometrice a unor aspecte și produse tehnologice.</p> <p>2.5. <b>Investigarea</b> valorii de adevăr a unei afirmații referitoare la aplicațiile geometriei în diverse tehnologii, prin prezentarea unor exemple, contraexemple.</p> <p>2.6. <b>Justificarea</b> unui demers/rezultat obținut</p>	<p><b>II. Geometria în designul covorului moldovenesc</b></p> <p>- <b>Semne și simboluri geometrice în arta moldovenească.</b></p> <p>- Geometria în ornamentul național al țesăturilor.</p> <p>- Covorul moldovenesc – modele tradiționale și moderne.</p> <p>- Secțiunea de aur în designul covorului.</p>	<p><i>Exerciții și sarcini de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- transpunere a unor situații reale și/sau modelate în limbaj geometric și rezolvare a problemelor obținute;</li> <li>- identificare și aplicare a terminologiei și notațiilor specifice figurilor geometrice în contexte variate;</li> <li>- stabilire a conexiunilor logice dintre geometrie și arta moldovenească în situații reale și/ sau modelate;</li> <li>- identificare și aplicare a figurilor geometrice în arta covorului;</li> <li>- rezolvare a problemelor în situații reale și/sau modelate utilizând noțiunile geometrice studiate;</li> <li>- elaborare și realizare a unor proiecte ce includ aplicarea modelelor geometrice studiate;</li> <li>- investigare a valorii de adevăr a unei afirmații</li> </ul>

<p>sau indicat cu privire la aplicațiile geometriei în diverse tehnologii, susținând propriile idei și viziuni, recurgând la argumentări, demonstrații.</p>		<p>simple prin prezentarea unor exemple, contraexemplu;</p> <p>- justificare a unui rezultat sau demers, susținerea propriilor idei și viziuni, recurgând la argumentări.</p> <p><i>Cercetarea unor cazuri concrete din situații reale și/sau modelate referitoare la aplicațiile geometriei în arte și cultură și soluționarea problemelor identificate. Realizarea unor investigații privind utilizarea geometriei în designul covorului moldovenesc.</i></p> <p><i>Realizarea unor proiecte de grup/individuale, inclusiv proiecte STEM/STEAM/STREAM privind aplicarea geometriei în arta covorului.</i></p> <p><b>Produse recomandate:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cazul cercetat cu aplicații practice.</li> <li>✓ Problema rezolvată.</li> <li>✓ Planul de idei.</li> <li>✓ Desenul.</li> <li>✓ Argumentarea orală/în scris.</li> <li>✓ Expoziția modelelor de covoare moldovenești.</li> <li>✓ Proiectul STREAM „Covorul moldovenesc”.</li> <li>✓ Vizita didactică la fabrica de covoare.</li> </ul>
---	--	--

		<p>✓ Master-class virtual/real a meșterului popular „Covorul moldovenesc.”</p>
<p>3.1. <b>Recunoașterea</b> elementelor de geometrie în designul culinar, în situații reale și/sau modelate.</p> <p>3.2. <b>Confecționarea</b> unor modele din arta culinară, folosind materiale și tehnici variate, utilizând achizițiile de bază din geometrie.</p> <p>3.3. <b>Recunoașterea și descrierea</b> formelor geometrice plane și/sau spațiale în domeniul artei culinare.</p> <p>3.4. <b>Interpretarea</b> prin modele geometrice a unor aspecte și produse tehnologice.</p> <p>3.5. <b>Investigarea</b> valorii de adevăr a unei afirmații referitoare la aplicațiile geometriei în designul culinar, prin prezentarea unor exemple, contraexemplu.</p> <p>3.6. <b>Justificarea</b> unui demers/ rezultat obținut sau indicat cu privire la aplicațiile geometriei în diverse tehnologii, susținând propriile idei și viziuni, recurgând la argumentări, demonstrații.</p>	<p><b>III. Geometria în designul culinar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Impactul geometriei în arta culinară.</li> <li>- Deserturi geometrice.</li> <li>- Geometria în farfurie.</li> <li>- Geometria în rețetele culinare.</li> <li>- Secțiunea de aur în culinarie.</li> </ul>	<p><i>Exerciții și sarcini de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-transpunere a unor situații reale și/sau modelate din domeniul culinar în limbaj geometric și rezolvare a problemelor obținute; <ul style="list-style-type: none"> <li>-stabilire a conexiunilor logice dintre geometrie și diverse domenii, în situații reale și/sau modelate;</li> </ul> </li> <li>-identificare și aplicare a proprietăților figurilor geometrice studiate în diverse tehnologii culinare;</li> <li>-interpretare prin modele geometrice a unor probleme din domeniul designului culinar;</li> <li>- elaborare și realizare a unor proiecte ce includ aplicarea modelelor geometrice studiate; <ul style="list-style-type: none"> <li>- investigare a valorii de adevăr a unei afirmații prin prezentarea unor exemple, contraexemplu;</li> </ul> </li> <li>- justificare a unui rezultat sau demers, susținerea propriilor idei și viziuni, recurgând la argumentări.</li> </ul> <p><i>Cercetarea unor cazuri concrete din situații reale și/sau modelate referitoare la aplicații ale geometriei în designul culinar.</i></p>



		<p><i>Realizarea unor investigații privind utilizarea geometriei în diverse domenii tehnologice.</i></p> <p><i>Realizarea unor proiecte de grup/individuale, inclusiv proiecte STEM/STEAM/STREAM privind aplicarea geometriei în designul culinar, în situații reale și/sau modelate.</i></p> <p><b>Produse recomandate:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cazul cercetat cu aplicații practice.</li> <li>✓ Problema rezolvată.</li> <li>✓ Planul de idei.</li> <li>✓ Desenul.</li> <li>✓ Argumentarea orală/în scris.</li> <li>✓ Master-class în arta culinară.</li> <li>✓ Vizita didactică virtuală la patiserie.</li> <li>✓ Expoziție de foto dedicată impactului geometriei în arta culinară.</li> <li>✓ Duelul culinar virtual „Geometria în farfurie”.</li> <li>✓ Rețete culinare elaborate.</li> <li>✓ Proiectul STEAM „Deserturi – adevărate opere de artă”.</li> <li>✓ Testul sumativ rezolvat.</li> </ul>
<p><b>4.1. Identificarea și aplicarea terminologiei și notațiilor specifice</b></p>	<p><b>IV. Geometria în designul arhitectural</b></p>	<p><i>Exerciții și sarcini de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-transpunere a unor situații reale și/sau modelate din domeniul arhitectural în limbaj</li> </ul>

<p>geometriei în arhitectură.</p> <p>4.2. <b>Recunoașterea</b> elementelor de geometrie în arhitectură, în situații reale și/sau modelate.</p> <p>4.3. <b>Transpunerea</b> unor situații reale și/sau modelate în limbaj specific geometriei și <b>rezolvarea</b> problemei obținute.</p> <p>4.4. <b>Confecționarea</b> unor modele de aplicare a figurilor geometrice în arhitectură.</p> <p>4.5. <b>Interpretarea</b> prin modele geometrice a unor probleme practice din domeniul arhitecturii.</p> <p>4.6. <b>Investigarea</b> valorii de adevăr a unei afirmații din domeniul arhitectural prin prezentarea unor exemple, contraexemple.</p> <p>4.7. <b>Justificarea</b> unui demers/rezultat obținut sau indicat, susținând propriile idei și viziuni, recurgând la argumentări, demonstrații.</p>	<p>Secțiunea de aur în designul arhitectural.</p> <p>Impactul geometriei asupra stilurilor arhitecturale.</p> <p>Fractalele în designul arhitectural.</p> <p>Geometria în arhitectura națională.</p>	<p>geometric și rezolvare a problemelor obținute;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-identificare și aplicare a terminologiei și notațiilor specifice geometriei în arhitectură;</li> <li>-aplicare a proprietăților figurilor geometrice în arhitectură;</li> <li>-identificare și aplicare a pozițiilor dreptelor în situații variate;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>-rezolvare a problemelor utilizând noțiunile geometrice studiate;</li> <li>-interpretare prin modele matematice a unor probleme din domeniul arhitecturii;</li> <li>-investigare a valorii de adevăr a unei afirmații simple prin prezentarea unor exemple, contraexemple;</li> <li>- justificare a unui rezultat sau demers, susținerea propriilor idei și viziuni, recurgând la argumentări.</li> </ul> <p><i>Cercetarea unor cazuri concrete din situații reale și/sau modelate referitoare la aplicațiile geometriei în arhitectură și soluționarea problemelor identificate. Realizarea unor lucrări practice, inclusiv pe teren, privind aplicarea geometriei în arhitectură. Realizarea unor investigații privind utilizarea geometriei în arhitectură.</i></p>
--	--	--

		<p><i>Realizarea unor proiecte de grup/individuale, inclusiv proiecte STEM/STEAM/STREAM privind aplicarea geometriei în arhitectură.</i></p> <p><b>Produse recomandate:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cazul cercetat cu aplicații practice.</li> <li>✓ Problema rezolvată.</li> <li>✓ Planul de idei.</li> <li>✓ Desenul.</li> <li>✓ Argumentarea orală/în scris.</li> <li>✓ Lucrarea practică „Amenajarea terenului de odihnă”.</li> <li>✓ Proiectul STEAM „Aplicații ale geometriei în construcțiile din localitate”.</li> <li>✓ Vizita didactică reală sau virtuală în parcul de odihnă.</li> </ul>
--	--	---

## **REPERELE METODOLOGICE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE a disciplinei opționale**

***Geometria în design se axează pe aspectele descrise mai jos.***

Disciplina opțională *Geometria în design* va contribui la dezvoltarea gândirii critice și formării unei atitudini pozitive a elevilor pentru geometrie. Predarea-învățarea-evaluarea disciplinei opționale *Geometria în design* trebuie să creeze condiții favorabile antrenării elevilor pe calea căutărilor, cercetării, care să favorizeze învățarea prin problematizare și descoperire. Este necesară crearea unor condiții pentru transferul achizițiilor matematice dobândite și conștientizate în diverse domenii. Pe parcursul acestui opțional elevii sunt provocați să valorifice și să dezvolte cunoștințe și abilități dobândite în cadrul studierii matematicii, prin aplicarea acestora în contexte noi, diferite.

În măsura posibilităților orele la disciplina opțională *Geometria în design* vor fi asistate de TIC. Vor fi realizate și diverse activități virtuale: master-classuri, vizite didactice, expoziții etc.

Evaluările realizate în cadrul disciplinei opționale se vor axa pe principiul pozitiv al evaluării: ***Evaluarea depistează și stimulează succesul elevilor, nu insuccesul acestora și nu-i pedepsește.***

Evaluările realizate la disciplina opțională vor include itemi, sarcini, activități practice, rezolvarea cărora necesită conexiuni inter- și transdisciplinare. În cadrul evaluărilor realizate accentul se va pune nu pe cunoștințe și abilități separate, ci pe formarea de competențe. Este important ca în orice circumstanțe evaluările făcute să fie **obiective**.

**Implementarea acestor curricula în practica educațională va avea următoarele efecte favorabile:**

- *va eficientiza studierea geometriei;*
- *va majora interesul și motivația elevilor pentru studiul matematicii în ansamblu;*
- *se va conștientiza sensul învățării geometriei de către elevi.*

\*\*\*

### **Concluzii generale privind reconfigurarea procesului de învățare**

➤ **Considerăm că reconfigurarea eficientă a procesului de învățare la aria curriculară *Matematică și Științe* în Republica Moldova ar putea fi realizată prin:**

- a) integrarea disciplinelor școlare Fizica, Chimia și Biologia în clasele a V-a - a VIII-a și studierea disciplinei **Științe**;*
- b) integrarea disciplinelor școlare Fizica, Chimia și Biologia în liceu la Profilul umanist (clasele a X-a - a XII-a) și studierea disciplinei **Științe**;*
- c) elaborarea Curriculumului transdisciplinar la disciplina **Științe** pentru clasele a V-a - a VIII-a și a X-a - a XII-a, pentru Profilul umanist, fundamentat pe modelul **învățării axate pe fenomene**;*
- d) studierea monodisciplinară a disciplinelor **Fizica, Chimia și Biologia** în clasa a IX-a și clasele a X-a - a XII-a la Profilul real;*
- e) **Matematica**, fiind disciplină fundamentală pentru studierea tuturor disciplinelor, ar trebui să fi monodisciplinară la toate treptele de învățământ (clasele I-a - a XII-a);*
- f) diversificarea în procesul educațional a modelelor de învățare eficientă a disciplinelor reale;*
- g) aplicarea în cadrul examenului de absolvire a gimnaziului și de BAC la disciplina **Matematică** a testelor docimologice axate pe evaluarea nivelului de formare a competențelor, nu pe cunoștințe, cum se practică în ultimii ani.*

➤ **Pentru realizarea reconfigurării procesului de învățare în învățământul general din perspectiva provocărilor societale sunt necesare:**

- 1) *Modernizarea politicilor educaționale ale Republicii Moldova, inclusiv aprobarea unui nou Cod al Educației fundamentat pe standardele educaționale europene.*
- 2) *Reconfigurarea Planului de învățământ al școlii din perspectivă transdisciplinară.*
- 3) *Implementarea Educației STEM în Republica Moldova.*
- 4) *Formarea profesională inițială la facultate a cadrelor didactice pentru realizarea Educației STEM și implementarea paradigmei transdisciplinare în practica educațională.*
- 5) *Elaborarea, formarea și dezvoltarea competențelor în domeniul ingineresc.*
- 6) *Elaborarea aspectelor metodologice și a materialelor didactice, privind organizarea și desfășurarea eficientă a proiectelor STEM/STEAM/STREAM.*
- 7) *Formarea continuă a cadrelor didactice în problematica reconfigurării procesului de învățare, a implementării Educației STEM și a paradigmei transdisciplinare.*
- 8) *Pedagogizarea părinților/tutorilor în contextul reconfigurării învățării, inclusiv a reconfigurării învățării disciplinelor exacte.*

## **Capitolul VI.**

### **RECONSTRUCȚIA ÎNVĂȚĂRII PRIN EDUCAȚIA STEM/STEAM**

#### **6.1. Educația STEM - răspuns la provocarea societății**

În conceptualizarea analitică și elaborarea reperelor metodologice privind dezvoltarea curriculumului școlar se va ține cont de problemele cu care se confruntă învățământul din Republica Moldova. Printre acestea se regăsește problema restabilirii echilibrului dintre numărul elevilor de la profilul umanist și cel real. În 2023 la profilul umanist au fost admiși la susținerea examenelor de BAC circa 52,2 % din numărul total de elevi admiși, iar la profilul real - circa 46, 1% dintre elevii admiși. Pentru funcționarea sectorului real în economie, acest raport ar trebui să fie invers: la un specialist în domeniul umanist trebuie să revină doi din sectorul real. Astfel, constatăm provocarea cu care se confruntă societatea – lipsa unui echilibru dintre specialiștii formați în domeniul STEM (*Științe, Tehnologie, Inginerie, Matematică*) și cei formați în domeniul științelor socio-umane. Răspuns la această provocare societală este educația STEM, care reprezintă „o direcție necesară în formarea-dezvoltarea elevilor, ce vizează stimularea învățării științelor naturii aplicate în tehnologie și inginerie, cu o permanentă argumentare logico-matematică” [64, p. 55]. Pornind de la această interpretare, constatăm că educația STEM nu se limitează doar la asigurarea conexiunilor pluri-, inter-, transdisciplinare, dar își propune integrarea disciplinelor academice cu tehnologia și ingineria. Educația STEM este un model care combină științele naturii cu tehnologiile și ingineria într-un sistem unic. Aceasta se bazează pe o abordare integrativă, care presupune studiul biologiei, fizicii, chimiei, geografiei și matematicii și aplicațiilor acestora la rezolvarea problemelor reale din tehnologie și inginerie. Această abordare ne învață să cercetăm problemele în ansamblu, nu doar în contextul unui domeniu al științei sau tehnologiei. Studiul științelor, în special al fizicii, oferă destule ocazii de a cunoaște diverse aplicații ale cunoștințelor studiate în tehnologie și inginerie. Aceasta permite motivarea elevilor în studiul științelor și o integrare mai reușită în câmpul muncii.

Educația STEM este confirmată în Programul European de Cercetare și Inovație al UE (2014) – „ORIZONT 2020”, centrat asupra „construirii competențelor științifice”, bazate pe conectarea cunoștințelor științifice la problemele reale ale societății, care are ca scop general combinarea eficiență între știință și tehnologie. Grupul de competențe STEM apare în Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2018 privind competențele-cheie

pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Printre acestea se regăsește și promovarea dobândirii de competențe în științe, tehnologie, inginerie și matematică (STEM), ținând seama de legăturile acestora cu artele, creativitatea și inovarea și motivând mai mulți tineri, în special fete și tinere femei, să îmbrățișeze o carieră în domeniile STEM [307]. Competențele în știință se referă la capacitatea și la disponibilitatea de a explica fenomenele naturale, utilizând cunoștințele și metodologia aflate în uz, inclusiv observarea și experimentarea, pentru a identifica întrebări și pentru a trage concluzii bazate pe dovezi. Competențele în domeniul tehnologiei și ingineriei sunt aplicarea acestor cunoștințe și metodologii pentru satisfacerea dorințelor și nevoilor cetățenilor. Competențele în știință, tehnologie și inginerie implică înțelegerea schimbărilor cauzate de activitatea umană și a responsabilității fiecărui cetățean.

Un alt aspect distinctiv al educației STEM este metodologia utilizată. Un rol important se acordă învățării bazate pe proiect (proiect based learning). Acest format permite îmbinarea activității practice a studentului într-un proiect de cercetare cu un stagiu la o companie din domeniul tehnologiei. Studenții obțin o experiență cât mai apropiată de viitoarea lor profesie. În același timp, se lucrează în echipă la un proiect tehnologic complex, dezvoltându-și abilitățile de a conlucra cu alții. Educația STEM ajută la pregătirea personalului valoros pentru activitatea cu drepturi depline în companiile de tehnologie imediat după absolvirea universității. Corporațiile nu mai au nevoie doar de ingineri. Ei solicită oameni cu abilități flexibile din domeniul ingineriei, managementului.

Acronimul STEM a fost introdus în 2001 de Fundația Națională pentru Știință din SUA pentru a desemna o nouă paradigmă educațională. Cu ajutorul acesteia, și-au propus să ofere Statelor Unite specialiști de înaltă calificare pentru dezvoltarea științei și industriei.

Astăzi, specialiștii STEM sunt cei mai căutați pe piața globală a muncii. Conform previziunilor analiștilor Biroului de Statistică a Muncii din SUA, în următorii zece ani, nevoia de personal STEM va depăși cu 76% alte specialități. Numai piața din SUA va necesita aproximativ 10 milioane de astfel de specialiști. Deficitul de cadre în domeniul STEM se menține, în ciuda creșterii ritmului de formare al acestora.

Formarea și atragerea specialiștilor din domeniul STEM este una dintre prioritățile cheie ale guvernului SUA. Studenților din acest domeniu li se oferă o viză prelungită pentru 36 de luni (comparativ cu vizele obișnuite de 12 luni). În același timp, salariul mediu al unui specialist STEM este de peste două ori mai mare decât media pe țară (86.980 USD pe an față de media națională 39.810 USD). Potrivit președintelui Microsoft, Brad Smith, a venit „criza geniilor” – un moment în care companiile din domeniul tehnologiilor nu au destui specialiști



STEM calificați. Pentru a soluționa această criză, Microsoft recomandă guvernului SUA să investească în dezvoltarea educației STEM la nivel național.

Întrucât STEM se bazează pe o filozofie pedagogică, acest model nu se limitează la o anumită vârstă, ci acoperă toate nivelurile de învățământ - de la învățământul preșcolar până la învățământul superior. Luând în considerare vârsta și caracteristicile psihologice, există programe de educație STEM pentru copii și adulți.

Prioritățile viitoarei profesii trebuie stabilite la o vârstă cât mai fragedă. Cum se implementează STEM în învățământul preșcolar? Elementele STEM ale grădiniței includ activități de învățare cu piese LEGO, robotică, excursii în natură și jocuri pentru dezvoltarea abilităților de comunicare și lucru în echipă. O abordare integrată și activități interesante sub formă de jocuri dezvoltă curiozitatea, activitatea cognitivă și creativitatea. Educația STEM îi învață pe preșcolari să navigheze rapid în fluxul de informații, să aplice cunoștințele dobândite în practică, să manifeste inițiativa și să manipuleze cu pricepere tehnologia. Studiind elementele de bază ale științelor exacte, copiii încep să înțeleagă relația cauză-efect și să descopere multe lucruri noi.

Metodele de predare STEM sunt folosite în cele mai bune instituții de învățământ. În școala elementară, o astfel de educație are ca scop explorarea și înțelegerea lumii din jurul nostru, a principalelor direcții și profesii ale STEM. Sarcina este de a trezi la copii interesul pentru învățare a științelor. Elevii de liceu învață ce abilități și calificări sunt necesare în diferite industrii. În adolescență încep să-și determine propriile preferințe și priorități privitor la viitoarea carieră.

Programele STEM pentru elevii de liceu vizează aplicarea practică a competențelor dobândite. Copiii participă la experimente și proiecte mai complexe, încercând să rezolve probleme reale: căutarea surselor alternative de energie, poluarea mediului, utilizarea rațională a resurselor și altele.

Școlile moderne echipează săli speciale pentru laboratoarele STEM. Acestea sunt săli în care există pasaje largi între locurile de muncă ale elevilor. Pentru lucrul la proiect, se recomandă utilizarea unor bănci unice, care pot fi ușor grupate în module. Este de dorit ca sălile de clasă să aibă instrumente moderne de vizualizare, roboți educaționali, sisteme mecatronice, tehnologii 3D și capacități de programare. Elementele de bază ale ingineriei, fizicii și matematicii pot fi predate copiilor prin experimente la domiciliu și jocuri simple. De exemplu, inginerii de la Dyson au venit cu 44 de experimente tehnice pentru copii.

Astăzi, educația STEM poate fi obținută la universitățile de top din SUA, Marea Britanie, Australia, Coreea de Sud, China, Germania, Japonia, Elveția, Singapore și alte țări. O pregătire STEM mai serioasă poate fi obținută prin

programele educaționale corporative ale universităților tehnice. Acestea sunt programe comune ale universității cu parteneri industriali. Partenerul plătește școlarizarea studenților, ajută la dezvoltarea curriculumului și la selectarea candidaților. În același timp, studenții lucrează la un proiect cu un partener industrial, rezolvând o problemă tehnologică autentică cu care se confruntă compania. De exemplu, Universitatea de Știință și Tehnologie din Hong Kong (HKUST) combină programul celor trei facultăți ale universității: știință, inginerie și management de afaceri cu sprijinul unei companii din domeniul tehnologiei. Această abordare ajută toți participanții la program. Studenții obțin oportunități relevante de educație și angajare imediată în câmpul muncii după absolvire. Companiile rezolvă problema personalului și o parte din sarcinile strategice. Universitățile primesc finanțare suplimentară și expertiză industrială pentru programele educaționale. Conceptul STEAM depășește educația formală din școli și ajută elevii să înțeleagă conceptele abstracte prin diverse experimente și jocuri, totul într-un mod proactiv și distractiv, ajungând pe un tărâm al creativității și imaginației. Proiectele de acest gen permit explorarea deschisă și investigarea, identificarea problemelor de rezolvat și găsirea soluțiilor potrivite. Cu cât sunt mai multe simțuri implicate în procesul de dobândire a achizițiilor, cu atât își vor aminti mai ușor ceea ce învață. Când elevii construiesc, creează și explorează, învățarea are sens pentru ei. Experiența acumulată la realizarea proiectelor STEAM aduce învățarea la viață.

Rezultatul implementării acestor paradigme educaționale nu trebuie să se bazeze doar pe o abordare interdisciplinară, dar și pe una aplicată prin soluționarea unor probleme din viața reală. Abordarea STEM în educație nu poate fi realizată doar prin activități recomandate (de exemplu, proiecte STEM/STEAM). Practica a demonstrat că acestea pot fi neglijate de profesori.

## **6.2. Învățarea prin prisma formării competențelor-cheie reactualizate (reper pentru dezvoltarea curriculumului)**

Analiza procesului de învățare din învățământul general pentru disciplinele *Fizica, Chimia, Biologia, Geografia* a permis determinarea aspectelor reflectate în procesul de învățare a fizicii care urmează a fi evaluate:

1. Centrarea pe elev: diversificarea ofertelor de discipline, traiectoria individuală de formare în ritmul propriu etc.
2. Abordarea interdisciplinară și pluridisciplinară, care propune realizarea unor situații complexe, utilizând unitățile de conținut și unitățile de competențe, care se formează în cadrul unui grup de discipline școlare.
3. Aplicarea strategiilor didactice active/interactive, valorificarea modalităților de învățare autonomă.

4. Corelarea cu procesele de globalizare, internaționalizare, europenizare, tehnologizare etc.
5. Implicarea activă a elevilor în diferite activități.
6. Promovarea valorilor general umane.

Analizând diverse modele specifice disciplinelor ariei curriculare *Matematică și Științe*, s-a constatat că etapele modelului învățării experiențiale, dezvoltat de către D. Kolb, în baza teoriilor lui J. Dewey, K. Lewin și J. Piaget, au o corespondență directă cu etapele formării/dezvoltării conceptelor științifice. Învățarea experiențială intervine atunci când elevul se implică într-o activitate, o revizuieste în mod critic, trage concluzii utile și aplică rezultatele într-o situație practică. Astfel, elevii devin conștienți, deschiși spre comunicare și colaborare. O astfel de abordare permite elevilor să-și asume responsabilitatea învățării.

Bazele teoretico-metodice ale elaborării cursurilor integrate la *Științe* pentru învățământul general au fost expuse în anul 2000 (autor Yavoruc Oleg) [262]. Prin cursuri integrate în această cercetare se au în vedere cursurile școlare studiate de elevi cu scopul:

- aprofundării și extinderii cunoștințelor interdisciplinare (cunoștințe comune pentru discipline conexe);
- sistematizării și generalizării acestor cunoștințe;
- formării deprinderilor comune disciplinelor conexe;
- soluționării altor probleme educaționale, care au la bază diverse manifestări ale integrării științifice.

În Republica Moldova, în 2006, a avut loc conceptualizarea și proiectarea disciplinei integrate *Științe* în învățământul gimnazial într-o teză de doctor (autor Adelhaida Kerekeș [137]). Proiectarea unui curriculum integralizat din perspectivă inter/transdisciplinară pentru liceeni, profil umanist, a fost realizată în teza de doctor *Formarea competenței de cunoaștere științifică la liceeni în context inter/transdisciplinar*, în 2009 (autor Ludmila Franțuzan) [99]. În aceste cercetări s-a demonstrat că implicarea elevilor în activități de învățare integrate transformă învățarea într-o activitate constructivă, cu o atitudine deschisă și plină de motivație, schimbă relația cu informația și-i determină pe elevi să caute elemente de noutate care să aducă plus valoare activităților de învățare realizate.

Axarea curriculumului național pe competențe (2010) a avut la bază acele opt grupuri de competențe-cheie, recomandate de comisia pentru învățământ al Consiliului Europei (2007), modificate, optimizate în 2018. Optimizarea sistemului de competențe-cheie s-a produs prin comasarea competențelor de comunicare în limba maternă și în limbi străine, includera competenței de a învăța să înveți în grupul competențelor personale și sociale și completarea

competențelor din domeniul matematicii, științelor și tehnologiilor cu competențe din domeniul ingineriei. Prin urmare, competențele din domeniul STEM reprezintă unul din cele opt grupuri de competențe care urmează a fi formate pe tot parcursul vieții.

După cum s-a menționat anterior, competențele în știință se referă la capacitatea și la disponibilitatea de a explica fenomenele naturale, utilizând cunoștințele și metodologia aflate în uz, inclusiv observarea și experimentarea, pentru a identifica întrebări și pentru a trage concluzii bazate pe dovezi. Din aceste considerente, este important să urmărim cum contribuie fiecare disciplină școlară la formarea acestor competențe.

Formarea competențelor în știință demarează în *învățământul preșcolar*. Deja la vârsta de 5-7 ani elevii sunt antrenați în „Activități de observare, în mediul înconjurător, a trăsăturilor semantice ale fiecărei unități de timp vizate” [79, p. 84]. Aceste activități se regăsesc în Curriculumul pentru educație timpurie [81], deși competențe specifice referitoare la observări nu sunt specificate. Nu este clar în baza cărei unități de competență este formulat standardul 10: „Copilul va fi capabil să observe și să descrie caracteristicile lumii vii și ale celei nevi” [79, p. 84].

Învățământul primar contribuie la formarea competențelor în știință prin realizarea următoarelor competențe specifice disciplinei „*Științe*”:

1. „Identificarea și descrierea componentelor, fenomenelor, proceselor, relațiilor caracteristice mediului înconjurător, demonstrând corectitudine și coerență în utilizarea terminologiei specifice.
2. Explorarea-investigarea mediului înconjurător, manifestând curiozitate și interes în valorificarea metodelor și instrumentelor specifice de colectare și organizare a rezultatelor.
3. Explicarea informațiilor/rezultatelor/concluziilor obținute în demersuri de cunoaștere a mediului înconjurător, manifestând atitudine critică și creativă” [76, p. 72]. Pentru realizarea acestora se recomandă un număr suficient de activități de învățare (observări dirijate în bază de întrebări, de algoritm, experimente, înregistrări grafice: fișe de observare, tabele, scheme, calendarul vremii etc.).

La această etapă elevii încă nu efectuează lucrări de laborator, doar unele observări și primele experimente.

Studiul disciplinei „*Științe*” continuă în clasa a 5-a. La această etapă se formează următoarele competențe specifice:

1. „Identificarea cauzelor fenomenelor, ale proceselor și ale relațiilor din mediul înconjurător, manifestând corectitudine în utilizarea elementelor specifice de limbaj.

2. Investigarea mediului înconjurător, dovedind interes pentru aplicarea instrumentelor și metodelor de cercetare corespunzătoare” [195, p. 9]. Pentru formarea acestor competențe se recomandă diverse tipuri de activități de explorare/investigare:

- „observări dirijate în baza: întrebărilor, algoritmilor;
- clasificări ale plantelor, animalelor, bacteriilor, ciupercilor;
- modelări: relații în natură; bacterii, mușchi;
- măsurări: lungime, lățime, suprafață;
- experimente: „Înmulțirea drojdiei”/„De ce crește pâinea?”; „Cum respiră puișorii în ou?”;
- reprezentări grafice ale rezultatelor investigărilor” [195, p. 10] .

Acestea ar trebui să motiveze elevii în „aplicarea instrumentelor și metodelor de cercetare corespunzătoare”. Concepția învățământului preuniversitar de fizică în Republica Moldova” [50], propunea realizarea următoarelor obiective la studiul fizicii în clasele a 5-a – a 6-a:

- Însușirea metodei experimentale pentru dezvoltarea gândirii empirice;
- Formarea și dezvoltarea unor aptitudini de cercetare prin sporirea treptată a interesului față de însușirea tehnicii experimentale și a metodelor de cercetare științifică.

La treapta gimnazială elevii încep studiul *geografiei*. Curriculumul acestei discipline este axat pe formarea următoarelor competențe specifice:

3. „Explorarea unor situații-problemă ale mediului local, regional și global, demonstrând responsabilitate și respect față de natură și societatea umană;

4. Investigarea spațiului geografic prin conexiuni interdisciplinare, din perspectiva educației pe tot parcursul vieții” [113, p. 9]. Formarea acestor competențe este posibilă doar prin implicarea activă a elevilor în mai multe tipuri de activități de învățare activă (explicarea fenomenelor și proceselor geografice, descrierea unor caracteristici ale elementelor, fenomenelor și proceselor geografice, formularea concluziilor despre importanța cunoașterii realității geografice studiate, excursii imaginare, în baza hărților tematice etc.).

Din clasa a 6-a, Planul-cadru pentru învățământul general, prevede studiul fizicii și biologiei. Pentru disciplina *Fizica* au fost formulate următoarele competențe specifice:

1. „Identificarea și descrierea fenomenelor fizice și a manifestărilor acestora prin observații directe și analize ale surselor de informații, manifestând curiozitate și atenție.
2. Investigarea fenomenelor fizice simple prin observare și experimentare, manifestând perseverență și precizie.

3. Analiza și interpretarea datelor și a informațiilor cu referire la fenomenele fizice simple și la aplicațiile tehnice ale acestora, manifestând gândire critică.
4. Gestionarea cunoștințelor și a capacităților din domeniul fizicii prin rezolvarea de probleme și situații-problemă cotidiene, manifestând atenție și creativitate” [94, p. 8].

Observăm că primele două competențe se referă la capacitatea și la disponibilitatea de a explica fenomenele naturale, utilizând cunoștințele și metodologia specifică fizicii și altor științe (inclusiv observarea, experimentul), pentru a trage concluzii bazate pe dovezi. Pentru formarea acestor competențe Curriculumul de fizică recomandă un număr suficient de activități (observări, experimente, lucrări de laborator frontale și lucrări practice). Prin lucrări practice la fizică (practicumul la fizică [172]) se înțelege un set de lucrări de laborator, cu un grad sporit de complexitate, realizate la sfârșit de an/semestru. Acestea se deosebesc de lucrările de laborator frontale prin faptul că elevii nu efectuează toți aceeași lucrare, dar diferite, deoarece echipamentul utilizat este mai sofisticat și este doar într-un exemplar în cabinetul de fizică. Acestea se recomandă doar la treapta liceală și doar la profilul real. Lipsa echipamentului necesar în dotarea cabinetelor de fizică rămâne a fi o provocare pentru profesori și manageri. Din acest motiv, lista lucrărilor practice efectuate în cadrul acestui practicum, nu este prezentă în curriculumul de fizică. Fiecare instituție alege lucrările în măsura posibilităților oferite de dotarea cabinetului de fizică. Unele recomandări în acest sens se fac în *Reperete metodologice privind organizarea procesului educațional la disciplina școlară Fizică, Astronomie în anul de studii 2023-2024* [310].

La studiul *Biologiei* se urmărește formarea următoarei competențe specifice: „Investigarea lumii vii cu ajutorul metodelor și al mijloacelor specifice pentru îmbunătățirea calității vieții și a mediului” [23, p. 7]. Activitățile recomandate pentru formarea acestei competențe sunt: observări, proiecte STEAM, modelări, realizarea experimentelor etc.

Capacitatea și disponibilitatea de a explica fenomenele naturale, utilizând cunoștințele și metodologia aflate în uz, inclusiv observarea și experimentarea este dezvoltată și la studiul *Chimiei*. Printre competențele specifice chimiei, descoperim competența de „investigare experimentală a substanțelor și proceselor chimice, respectând normele de securitate personală și socială” [40, p. 9]. Printre activitățile recomandate pentru atingerea acestei finalități se regăsesc exerciții, activități experimentale, lucrări practice etc. Este important să menționăm că lucrările practice la chimie se deosebesc de lucrările practice

realizate la fizică nu numai după conținut, dar și după forma de organizare. Acestea nu mai sunt lucrări de laborator cu un nivel înalt de complexitate, ci activități practice frontale, în cadrul cărora deseori se rezolvă probleme experimentale.

La optimizarea procesului de formare a competențelor specifice științelor un rol important revine asigurării conexiunilor pluri-, inter-, transdisciplinare. Asigurarea acestor conexiuni este extrem de importantă pentru învățământul general. Educația STEM vine cu o nouă abordare a integralizării conținuturilor curriculare. În continuare, vom examina câteva exemple de realizare a acestor conexiuni în predarea științelor în învățământul general.

*Asigurarea conexiunilor pluridisciplinare.* Aceste conexiuni se mai numesc deseori eronat interdisciplinare. Este cunoscut faptul că unele conținuturi de la anumite discipline nu pot fi studiate fără reactualizarea cunoștințelor de la alte discipline. La acest nivel, o unitate de conținut se analizează din perspectiva mai multor discipline înrudite, fără o eventuală integrare. Fiecare disciplină contribuie independent la înțelegerea conținutului studiat. În acest caz vorbim de „o corelare a demersurilor mai multor discipline în vederea clarificării unei probleme din mai multe unghiuri de vedere” [43, pp. 123-124]. Vom analiza în continuare două exemple.

*Exemplul 1.* La studiul difuziunii în clasa a 6-a, se dă un exemplu de difuziune din lumea animală – camuflarea calmarului. Evident, că este posibilă și referința la cunoștințele despre difuziune, studiate la fizică, la studiul calmarului la biologie. Aceasta ar asigura o înțelegere mai profundă a principiului de camuflare a calmarului. Însă în manuale, această referință, de regulă, lipsește.

*Exemplul 2.* La studiul chimiei în clasa a 9-a, se trec în evidență proprietățile fizice ale substanței. Studiul acestui subiect este imposibil fără reactualizarea cunoștințelor dobândite la fizică. În schimb, proprietățile fizice ale substanțelor pot fi studiate la fizică fără cunoașterea proprietăților chimice.

În ambele exemple, se stabilesc conexiuni la nivel de conținuturi. Astfel de conexiuni erau menționate în programa de fizică și astronomie din 1990 [174]. De exemplu, la studiul structurii substanței la fizică în clasa a 7-a, profesorul urma să țină cont că elevii au studiat deja stările de agregare ale substanței în clasa a 5-a, la *Științele naturii*. Tot acolo, elevii au obținut cunoștințe despre dilatarea aerului la încălzire și variația volumului lichidelor la variația temperaturii. La studiul difuziunii, profesorul de fizică urma să stabilească conexiuni cu conținuturile despre alimentarea și respirația plantelor, studiate la biologie în clasa a 6-a.



Odată cu axarea curriculumului pe obiective în 2000, conexiunile pluridisciplinare urmau a fi realizate la nivel de obiective. Din obiectivul la aria curriculară *Matematică și Științe* - „A 3.1. Realizarea eficientă a unor activități cu caracter experimental”, era dedus obiectivul general pentru disciplina *Fizica* - „Dezvoltarea capacităților de investigare experimentală” [145, p. 5; 93, p. 8]. Însă o evidență a contribuției fiecărei discipline la formarea capacităților de investigare experimentală nu se observa. Rămânea la discreția fiecărui conceptor de curriculum și autor de manual să decidă până la ce nivel să fie formate aceste capacități de investigare.

Odată cu axarea curriculumului școlar pe competențe (2010), competențele specifice fiecărei discipline erau formulate ținând cont de competențele-cheie și cele transdisciplinare. În acest caz, asigurarea conexiunilor dintre discipline are loc la un nivel mai superior de integrare.

*Asigurarea conexiunilor interdisciplinare.* Reprezintă un nivel mai înalt de integrare, inclusiv apariția unei discipline de frontieră (*Biofizica*, de exemplu). Acest nivel presupune generarea unor aplicații practice concrete în baza transferului de metode. Realizarea conexiunilor interdisciplinare are loc:

- printr-o abordare comună în formarea priceperilor și deprinderilor la predarea disciplinelor înrudite;
- prin cerințe unice față de cunoștințe și abilități;
- prin interpretarea necontradictorie a conceptelor;
- prin asigurarea continuității în formarea noțiunilor și abilităților.

Dacă la una dintre discipline (de exemplu, la *Fizică*), elevii vor însuși planul generalizat de studiere a unei noțiuni sau de efectuare a unui experiment, iar la alte discipline se va cere respectarea acestor planuri, elevii vor însuși mai eficient procedeele de utilizare a acestor planuri. Prin urmare, elevii vor obține cunoștințe și abilități mai trainice, cu mai puțină irosire de timp, efort fizic și intelectual. Astfel s-ar elibera timp pentru realizarea activităților de soluționare a problemelor, situațiilor-problemă și activităților de creație, care ar contribui la satisfacerea intereselor elevilor și la autodezvoltarea acestora.

*Asigurarea conexiunilor transdisciplinare.* Reprezintă cel mai înalt nivel de integrare, care asigură fuziunea obiectelor de studiu. O asemenea abordare nu se mai concentrează pe discipline, ci le transcende, subordonându-le subiectului formării. Abordarea transdisciplinară oferă situații de învățare noi, aproape de cele cu care elevii se confruntă în viața reală.

*Exemplul 4.* Cursul opțional „Robotica” integrează cunoștințe și abilități din domeniul, ingineriei, programării, fizicii, tehnicii, matematicii etc.

La observarea unor fenomene fizice se recomandă elevilor să folosească algoritmul observărilor efectuate la *Științe*. Aceasta ar permite să se facă economie de timp la efectuarea observărilor, completând acest proces cu elemente noi. De exemplu, la *Științe* elevii au observat un fenomen conform algoritmului:

1. Stabilirea obiectului observării (Ce vei observa?);
2. Stabilirea scopului observării (Pentru ce observi?);
3. Stabilirea condițiilor în care se va desfășura observarea (când și unde se va efectua observarea?);
3. Elaborarea planului de acțiuni (Ce vei întreprinde pentru a observa?);
4. Realizarea planului (Înscrierea și prelucrarea rezultatelor observărilor);
5. Concluzionarea.

Formarea abilității de a realiza observări se recomandă să o începem cu observarea obiectelor demonstrate de profesor. El trebuie să explice clar scopul observării și să indice cum e mai bine să fixăm rezultatele observării. Aceasta e considerată prima etapă a formării abilității de a observa. În cazul când elevii dispun de cunoștințe suficiente, se poate propune elevilor să explice fenomenul sau unele deosebiri în desfășurarea mai multor fenomene. De exemplu, atunci când elevii au cunoștințe despre dilatarea lichidului la încălzire, se poate propune elevilor să explice variația indicațiilor termometrului cu alcool. După aceasta se trage concluzia despre principiul de funcționare a termometrului. În timpul observării unor fenomene sunt binevenite întrebări cu scopul de a scoate în evidență unele aspecte ale fenomenului observat. De exemplu, după observarea dilatării lichidului din termometru la încălzire, se poate adresa întrebarea: „Ce se va întâmpla cu rezervorul termometrului, dacă acesta va fi introdus în apă rece?”

La următoarea etapă, elevii fac observări de sine stătător. În acest caz, la contemplarea obiectelor sau fenomenelor sunt antrenați nu numai auzul și văzul, dar și senzațiile tactile, iar uneori și cele olfactive. Atunci când observările sunt însoțite de analize, notițe, schițe, are loc o contemplare mai profundă a obiectelor studiate. La primele observări, de regulă, se implică activ profesorul, care nu doar formulează scopul observării, dar demonstrează și unele procedee, care asigură o vizibilitate mai bună și o contemplare mai veridică.

La următoarea etapă, elevii însușesc diferite procedee de a codifica rezultatele observării. Într-un caz se prezintă schema montajului cu unele descrieri, în altul vor fi schițe, în care vor fi reprezentate unele momente separate în desfășurarea fenomenului. De exemplu, la observarea încălzirii apei până la temperatura de fierbere, elevii vor reprezenta procesul de formare și mișcare a bulelor de aer. Mai întâi observăm formarea bulelor mici la fundul vasului și pe

pereții acestuia, apoi în tot volumul apei. Aceste bule se ridică, mărindu-și volumul. Ajungând la suprafață, bulele se sparg – apa fierbe. Pe parcursul observării se adresează următoarele întrebări:

- Ce reprezintă aceste bule?
- De ce acestea apar mai întâi la fund și pe pereții vasului?
- De ce bulele se ridică în sus?
- De ce la ridicare volumul lor se mărește?
- Până la ce moment are loc mărirea temperaturii?
- La ce temperatură are loc fierberea apei?

Aceste operații sunt extrem de prețioase pentru a dezvolta la elevi spiritul de observație. Numai în așa situații elevul va obține reprezentări corecte despre fenomenul fierberii și despre deosebirea acestuia de evaporare.

În cazul când observările sunt însoțite de măsurări, apare necesitatea scrierii rezultatelor acestora. Profesorul are misiunea de a demonstra elevilor cele mai raționale procedee de scriere a rezultatelor. Este important să se aleagă forma cea mai simplă, dar și cea mai completă. Scrierea rezultatelor măsurărilor trebuie să fie efectuată într-o succesiune logică.

În unele cazuri, observările pot fi descrise doar verbal. În majoritatea cazurilor, notițele completează rezultatele exprimate în cifre, scheme, desene.

Abilitatea de a fixa laconic și logic rezultatele observărilor reprezintă un element important al cercetării științifice. Este important să se conștientizeze că însuși notițele (prin semne, cuvinte) reprezintă doar un procedeu de organizare și sistematizare a informației obținute cu ajutorul observărilor. Cu cât aceste notițe sunt mai organizate și mai complete, cu atât mai ușor elevii vor descoperi trăsăturile distinctive ale fenomenului sau obiectului observat, relațiile acestora cu alte fenomene. La etapa finală a formării abilității de a observa de sine stătător, elevilor li se oferă independență totală în efectuarea tuturor operațiilor de observare și alegerea procedeele de fixare a rezultatelor. Această etapă nu poate fi atribuită unei clase, deoarece la fiecare disciplină și în fiecare an de studiu există un mod specific de efectuare a observărilor și fixare a rezultatelor acestora. Este cert că primele observări cu fixarea rezultatelor trebuie să înceapă în clasele a 3-a, a 4-a, cu sporirea ulterioară a gradului de complexitate.

Anterior, am observat că competența de investigare începe a fi formată la preșcolari de la 5-7 ani. În tabelul nr. 1, vom urmări etapele formării acestei competențe la disciplina *Științe*.

**Tabelul nr. 1.** Etapele formării competenței de investigare la *Științe*

<b>Clasa a 2-a [102]</b>
<p><i>Observări:</i> Observarea naturii din jurul localității în care trăiește. Observarea schimbărilor în lumea vie. Observarea creșterii plantelor și completarea fișei în caiet. Observarea formelor Lunii timp de o lună. Observarea comportamentului unui câine sau al unei pisici.</p> <p><i>Experimente:</i> Iepurașul de soare. Succedarea zilei și nopții. Numărarea picăturilor căzute din robinet într-un minut.</p>
<b>Clasa a 3-a [103]</b>
<p><i>Observări:</i> Observarea arderii unei lumânări. Observarea schimbărilor de relief pozitive și negative. Observarea solului din localitate și completarea fișei de observație. Observarea variației indicațiilor la termometru. Observarea formei, mirosului și transparenței lichidelor. Observarea stării apelor din localitate. Observarea fulgilor pe o hîrtie neagră cu lupa. Observarea creșterii și dezvoltării unei flori.</p> <p><i>Experimente:</i> Filtrarea apei cu bulgări de pământ. Comprimarea aerului. Stingerea lumânării sub un vas de sticlă. Convecția aerului. Fierberea, evaporarea apei, topirea gheții și condensarea vaporilor.</p>
<b>Clasa a 4-a [104]</b>
<p><i>Observări:</i> Observarea cu ajutorul unei lupe a pieii mâinii. Observarea stării mediului din localitate. Observarea creșterii unei plante.</p> <p><i>Experimente:</i> Producerea undelor sonore cu rigla. Măsurarea bătăilor inimii într-un minut.</p>
<b>Clasa a 5-a [105]</b>
<p><i>Observări:</i> Observarea unui corp sau a unui fenomen conform algoritmului. Observarea sistematică a stării vremii cu înscrierea datelor în tabel. Observarea aderării și neaderării lichidelor. Observarea umezirii pensulei. Observarea arderii unei lumânări. Observarea condensării vaporilor de apă. Observarea schimbărilor unei frunze la întuneric.</p> <p><i>Experimente:</i> Dispersia luminii. Măsurarea unor mărimi (lungime, timp, capacitate, temperatură) conform algoritmului. Determinarea ariei unei figuri și a volumului unui corp de formă neregulată. Măsurarea masei unui corp cu determinarea masei medii. Experiment realizat conform algoritmului. Determinarea proprietăților substanțelor lichide și gazoase. Experimente cu solubilitatea substanțelor.</p>

În Tabelul nr. 1 se observă că:

- În total la studiul disciplinei *Științe*, pe parcursul a patru ani (clasele a 2- a – a 5-a), elevii vor efectua 40 de activități de investigare (23 de observări și 17 experimente);
- Cele mai multe și complexe activități de investigare (28 per ansamblu) se realizează în clasele a 3-a și a 5-a. Aceasta ține de specificul conținuturilor studiate. În clasa a 4-a se studiază mai mult conținuturi cu caracter descriptiv din biologie și geografie;
- Observarea unui corp sau a unui fenomen și primul experiment realizat conform algoritmului are loc abia în clasa a 5-a.

Formarea competenței de investigare continuă la orele de geografie, biologie, fizică și chimie în ciclul gimnazial. În tabelele nr. 2-7 vom urmări dinamica formării acestei competențe la aceste discipline.

**Tabelul nr. 2.** Continuarea formării competenței de cercetare la geografie

<b>Clasa a 5-a [176]</b>
<i>Activitate practică:</i> Stabilirea azimutului unor obiecte cu busola. <i>Observări</i> proprii în calendarul vremii în decurs de o săptămână.
<b>Clasa a 6-a [109]</b>
<i>Activitate practică:</i> determinarea coordonatelor geografice.
<b>Clasa a 7-a [110]</b>
-
<b>Clasa a 8-a [111]</b>
<i>Observări:</i> Observarea acțiunilor de protecție a solului efectuate în localitate. Observarea în natură a proceselor exogene și a formelor de relief corespunzătoare. Monitoringul mediului din localitate.  Observarea variației elementelor climatice în localitatea natală pe parcursul unei săptămâni, înregistrând rezultatele în <i>Calendarul vremii</i> . Observarea perioadelor în care se produc anual diferite fenomene meteorologice de risc în localitatea natală. Observarea tipului de roci ce ies la suprafața apelor subterane în localitatea natală.
<b>Clasa a 9-a [189]</b>
-

În Tabelul nr. 2 se observă:

- Numărul activităților de observare la geografie este destul de mic (doar 9 pe parcursul a cinci ani de gimnaziu). Acest fapt se explică prin specificul conținuturilor geografice și numărul mic de ore în planul cadru (o oră pe săptămână). La *Geografia umană*, studiată în clasa a 9-a, dar și la *Geografia continentelor* în clasa a 7-a, se utilizează investigarea documentară. Observarea ca metodă de investigare este utilizată la studiul *Geografiei fizice*.
- Experimentele lipsesc.
- Specifice pentru geografie sunt activitățile practice în teren.

**Tabelul nr. 3.** Continuarea formării competenței de cercetare la biologie

<b>Clasa a 6-a [52]</b>
<i>Experiment</i> ce demonstrează existența bacteriilor ce participă la obținerea iaurtului.
<b>Clasa a 7-a [21]</b>
<i>Observări:</i> Observarea unui pește din acvariu. Observarea la microscop a câte un preparat cu rădăcina primară la ceapă (sau altă plantă) în secțiune longitudinală și transversală. Observarea la microscop a unui preparat cu structura primară a tulpinii. Observarea la microscop a unui preparat cu structura internă a frunzei. Efectuarea unui <i>experiment</i> pe baza algoritmului.
<b>Clasa a 8-a [86]</b>
<i>Experimente:</i> Cercetarea celulelor cu lupa și microscop. Analiza chimică calitativă a celulelor. Studiarea permeabilității selective a membranei celulare. Identificarea cloroplastelor și cromoplastelor. Studiarea vacuolelor din celulele epidermei de ceapă. Studiarea procesului de respirație la drojdia de panificație. Studiarea rolului omoplatului în mișcarea brațului. Studiarea lucrului static și dinamic al mușchilor brațului. Reacția rămelor la substanțele odorante. Studiarea locomoției la pești. <i>Lucrare de laborator:</i> Studiarea microscopică a țesuturilor animale și vegetale. Determinarea compoziției chimice a oaselor. Determinarea ținutei corpului. <i>Lucrări practice:</i> Acordarea primului ajutor în caz de entorse, luxații, fracturi. Evidențierea experimentală a reflexelor miotatice la om. Măsurarea pulsului arterial pe parcursul zilei. Studiarea impactului fumului de țigară asupra plămânilor fumătorilor pasivi. Colectarea și studiarea algelor microscopice. Colectarea și studiarea ciupercilor. Colectarea și studiarea lichenilor. Realizarea unei culturi de mușchi.

În Tabelul nr. 3 observăm:

- Efectuarea unui experiment pe baza algoritmului, inițiată la *Științe* în clasa a 5-a și la *Fizică* (clasa a 6-a), care continuă în clasa a 7-a la *Biologie*, însă aceste algoritme se deosebesc, fapt care nu contribuie la asigurarea continuității în formarea competenței de a experimenta.
- Cele mai multe activități de investigare (75 %) se realizează în clasa a 8-a.
- Predomină experimentele. Ponderele lucrărilor/activităților practice reprezintă doar 18 %.

**Tabelul nr. 4.** Continuarea formării competenței de cercetare la *Fizică*

<b>Clasa a 6-a [144]</b>
<p><i>Experimente:</i> Alunecarea unui corp pe un plan înclinat. Interacțiunea a două mingi. Topirea și solidificarea cerii. Inducția electromagnetică. Observarea pixului prin vasul cu apă. Atragerea de către magnet a obiectelor ce conțin fier. Măsurarea volumului lichidului cu mensura, calculând eroarea instrumentală. Interacțiunea mingilor pentru tenisul de masă. Deformarea riglei metalice. Deformarea resortului. Interacțiunea căruciorului cu firul elastic. Căruciorul cu bilă. Interacțiunea bilelor cu resortul. Măsurarea ponderii corpului cu dinamometrul. Divizarea substanței. Diluarea lichidelor. Micșorarea volumului total la amestecul apei și alcoolului. Comprimarea aerului. Difuziunea în gaze. Difuziunea în lichide. Aprecierea gradului de încălzire a apei cu ajutorul senzațiilor. Măsurarea temperaturii. Dilatarea bilei prin încălzire. Încovoierea lamei bimetalice prin încălzire. Dilatarea termică a lichidului. Dilatarea termică a diferitelor lichide. Dilatarea termică a aerului. Electrizarea prin frecare. Interacțiunea corpurilor electrizate. Respingerea a două tuburi de plastic electrizate. Bastonașul de sticlă electrizat atrage tubul de plastic electrizat. Mașina electrostatică. Sultanul electrizat. Electroscopul cu foițe. Divizarea sarcinii electrice. Electrizarea prin contact. Încărcarea electroscopului prin influență. Scânteia luminoasă dintre bilele mașinii electrostatice. Atracția piliturii de fier de către magnetul-bară. Polii magnetici nu pot fi separați. Orientarea magnetului pe direcția sud-nord. Interacțiunea magnetilor. Hârtia de calc – corp translucid. Fascicule de lumină. Fascicul luminos divergent. Propagarea rectilinie a luminii. Umbra și penumbra. Formarea umbrei și penumbrei la iluminarea cu o sferă luminoasă. Modificarea lungimii și direcției umbrei pe parcursul zilei.</p> <p><i>Lucrări de laborator:</i> Determinarea ariei unui dreptunghi. Determinarea volumului și masei unor corpuri. Determinarea ponderii (greutății) corpului. Măsurarea temperaturii unui corp care se răcește.</p>



### **Clasa a 7-a [95]**

*Experimente:* Mișcarea rectilinie. Mișcarea rectilinie uniformă. Dependența efectului acțiunii (interacțiunii) corpului de intensitatea interacțiunii. Dependența rezultatului acțiunii unei forțe de sensul acesteia. Dependența rezultatului acțiunii unei forțe de punctul de aplicație. Măsurarea cu un dinamometru a forței de greutate. Raportul dintre forța deformatoare și deformația (alungirea absolută) a corpului. Forța de frecare la alunecare. Rezultatul acțiunii unei forțe de aria suprafeței de contact. Independența presiunii exercitate de lichid de aria bazei. Presiunea exercitată de gaz. Legea lui Pascal. Nivelul lichidului în vase comunicante. Legea lui Arhimede. Demonstrarea legii lui Pascal cu ajutorul scafandruului cartezian. Măsurarea presiunii cu ajutorul manometrului cu lichid. Dependența energiei cinetice de masă și de viteză. Pendulul lui Maxwell. Determinarea lucrului mecanic efectuat la deplasarea unui corp. Determinarea puterii mecanice la deplasarea unui corp. Condiția de echilibru a pârgheii asupra căreia acționează două forțe. Scripetele fix. Scripetele mobil. „Regula de aur” a mecanicii.

*Lucrări de laborator:* Determinarea vitezei medii a unui mobil. Gradarea dinamometrului. Determinarea constantei elastice a resortului (cu determinarea erorii absolute). Determinarea densității unui lichid necunoscut, aplicând legea lui Arhimede. Determinarea lucrului forței active, lucrului forței rezistente, compararea valorilor obținute.

*Activități practice:* Măsurarea presiunii cu ajutorul manometrului.

### **Clasa a 8-a [91]**

*Experimente:* Pendulul gravitațional. Pendulul elastic. Observarea formării undelor pe suprafața apei. Propagarea undelor mecanice. Undele sonore. Nepropagarea undelor sonore în vid. Variația perioadei unui pendul elastic la transferarea din aer în apă. Măsurarea temperaturii apei dintr-un vas. Mărirea temperaturii la încălzire. Micșorarea temperaturii la răcire. Dependența variației temperaturii unui corp de cantitatea de căldură primită sau cedată de acesta. Dependența variației temperaturii unui corp de masa corpului. Dependența variației temperaturii unui corp de natura substanței. Topirea gheții. Evaporarea alcoolului. Fierberea apei. Conductibilitatea termică. Convecția în gaze. Convecția în lichide. Transformarea energiei interne (a căldurii) în energie mecanică. Studiu experimental privind procesele termice de încălzire și răcire ale apei. Schimbarea energiei interne a gheții și a apei în această perioadă de timp. Verificarea experimentală a procesului de stabilire a echilibrului termic în vase confecționate din diferite substanțe. Compararea

cantității de căldură cedată de apa fierbinte și cantitatea de căldură primită. Studiul modului de transfer al căldurii în aer. Modificarea energiilor interne ale apei.

*Activități practice:* Determinarea perioadei și frecvenței oscilațiilor unui pendul gravitațional. Confecționarea unui pendul gravitațional care să bată secunda ( $T = 2s$ ). Confecționarea unui pendul elastic (vertical). Principiul de funcționare a reostatului. Verificarea legii lui Joule. Variația intensității curentului electric cu ajutorul reostatului. Studiul forței electromagnetice. Liniile de câmp magnetic. Solenoidul parcurs de curentul electric. Forța de atracție a bobinei cu miez de fier parcursă de curent electric. Confecționarea electromagneților. Rotirea cadrului parcurs de curent electric în câmp magnetic. Asamblarea unui motor electric.

*Lucrări de laborator:* Determinarea căldurii specifice a unei substanțe. Determinarea puterii unui bec electric.

Studiul cantitativ al evaporării. Studiul calitativ al evaporării. Măsurarea tensiunii electrice. Mișcarea ordonată a particulelor încărcate. Menținerea curentului electric într-un conductor. Măsurarea intensității curentului electric. Opunerea conductorului la trecerea curentului electric.

Cercetarea dependenței rezistenței electrice de lungimea conductorului și aria secțiunii transversale a conductorului. Dependența intensității curentului de rezistență. Fenomenul încălzirii conductorului parcurs de curent. Efectul magnetic al curentului electric. Experiența lui Oersted. Acțiunea forței electromagnetice.

### **Clasa a 9-a [96]**

*Activitate practică:* Legile reflexiei luminii. Refracția luminii.

*Lucrări de laborator:* Studiul reflexiei luminii în oglinda plană. Determinarea indicelui de refracție al sticlei. Determinarea distanței focale a lentilei convergente. Determinarea intensității câmpului gravitațional cu ajutorul pendulului gravitațional.

*Experimente:* Dispersia luminii. Studiul configurației liniilor de câmp electrostatic. Studiul interacțiunii conductoarelor paralele parcurse de curentul electric continuu.

În Tabelul nr. 4 observăm:

- Un număr enorm de experimente fizice (144 de activități), inclusiv 28 lucrări de laborator și 16 activități practice. Fizica este o știință

experimentală. Această metodă a fost aleasă de autori pentru a dobândi cunoștințele din acest domeniu, chiar dacă această cale necesită mai mult timp de învățare.

- Numărul mare de experimente (54 de activități) și în clasa a 6-a, unde se predau doar 34 de ore, este argumentat prin faptul că elevii învață un curs propedeutic, care are scopul de a motiva elevii în studiul fizicii.
- Pentru prima oară se realizează lucrări de laborator frontale cu prelucrarea rezultatelor, folosind un aparat matematic mai avansat (calculul erorilor instrumentale și absolute, introducerea datelor în tabel, trasarea graficelor etc.).
- Numărul mic de observări se explică prin faptul că experimentul este o metodă de investigare mai activă, care include și observarea.

**Tabelul nr. 5.** Continuarea formării competenței de cercetare la *Chimie*

<b>Clasa a 7-a [82]</b>
<p><i>Lucrări de laborator:</i> Identificarea unor proprietăți fizice ale substanțelor. Identificarea semnelor reacțiilor chimice. Compararea proprietăților fizice ale metalelor și nemetalelor. Construirea modelelor bilă-ax ale moleculelor de hidrogen, oxigen, azot, clor, apă, clorură de hidrogen. Separarea substanțelor dintr-un amestec de fier și cărbune. Filtrarea unui amestec de apă și cărbune/nisip/lut. Decantarea unui amestec de ulei și apă, utilizând pâlnia de decantare. Purificarea sării de bucătărie.</p> <p><i>Experimente:</i> Evaporarea apei. Înnegrirea plăcii roșiatice de cupru.</p> <p><i>Activitate practică</i> Investigarea fenomenelor fizice și fenomenelor chimice.</p>
<b>Clasa a 8-a [83]</b>
<p><i>Lucrări de laborator:</i> Descrierea unor mostre de substanțe simple și compuse. Calcularea masei, cântărirea/măsurarea probei ce corespunde unei anumite cantități de substanță. Investigarea reacțiilor de combinare și descompunere, identificarea semnelor acestor reacții. Obținerea oxigenului și identificarea lui. Cercetarea ori descrierea mostrelor de diferiți oxizi. Obținerea hidrogenului prin interacțiunea metalelor cu acizii, captarea și identificarea lui. Identificarea acizilor și bazelor cu ajutorul indicatorilor acido-bazici, indicatorului universal și al scalei pH.</p> <p>Proprietățile chimice generale ale acizilor. Proprietățile chimice generale ale bazelor. Proprietățile chimice ale oxizilor. Proprietățile chimice generale ale sărurilor. Legătura reciprocă dintre principalele clase de compuși anorganici.</p>

Prepararea soluției de clorură de sodiu cu o anumită parte de masă a substanței dizolvate.

### **Clasa a 9-a [84]**

*Lucrări de laborator:* Familiarizarea cu mostre de minerale și săruri de sodiu ori potasiu. Colorarea flăcării. Familiarizarea cu mostre de minerale și săruri de magneziu, calciu, bariu. Identificarea ionului de calciu. Familiarizarea cu mostre de minerale și săruri de aluminiu. Familiarizarea cu mostre de oțel, fontă, minerale de fier. Identificarea ionului de fier (III). Oxidarea hidroxidului de fier (II) în aer. Identificarea ionului de clorură Cl. Identificarea ionului de carbonat  $\text{CO}_3^{2-}$  și a oxidului de carbon (IV)  $\text{CO}_2$ .

*Activități practice:* Rezolvarea problemelor experimentale la tema „Nemetalele și compușii lor“. Proprietățile metalelor ori ale compușilor lor. Rezolvarea problemelor experimentale la tema „Metalele“ (conform algoritmului).

În Tabelul nr. 5 observăm:

- Un număr suficient de lucrări de laborator (25 de activități) în trei ani de studii.
- Numărul experimentelor în manuale este mai mare, doar că nu sunt calificate astfel.
- Lucrările/activitățile practice, de cele mai multe ori, se reduc la soluționarea problemelor experimentale.

La formarea competenței de investigare contează nu numai numărul și frecvența activităților, care de regulă necesită o durată mai mare de realizare comparativ cu alte activități, dar și asigurarea continuității acestui proces.

Observarea, ca metodă de investigare, permite doar studiul proprietăților exterioare ale fenomenelor și obiectelor. Cunoștințe mai profunde despre esența fenomenelor și proprietățile obiectelor se pot obține cu ajutorul metodelor teoretice și experimentale. Metoda experimentală permite stabilirea relației cauză-efect dintre fenomene, dar și dintre mărimile ce caracterizează proprietățile fenomenelor și obiectelor.

Experimentul include observări, măsurări și înregistrarea rezultatelor. Însă experimentul nu se limitează la acestea. Etapa finală a experimentului include analiza teoretică și prelucrarea matematică a rezultatelor măsurărilor. În baza acestor prelucrări se trag concluzii. Formarea la elevi a competenței de investigare trebuie să includă formarea următoarelor abilități:

- 1) formularea independentă a scopului experimentului;

- 2) clarificarea condițiilor necesare pentru realizarea experimentului;
- 3) proiectarea experimentului;
- 4) selectarea aparatelor și materialelor necesare;
- 5) realizarea montajului experimental și crearea condițiilor necesare pentru realizarea experimentului;
- 6) efectuarea măsurărilor;
- 7) realizarea observărilor;
- 8) fixarea (codificarea) rezultatelor măsurărilor și observărilor;
- 9) prelucrarea matematică a rezultatelor măsurărilor;
- 10) analiza rezultatelor și formularea concluziilor.

Înșușirea metodologiei realizării unui experiment începe cu explicarea conținutului și specificului acestei activități. Formarea deprinderilor generalizate de a realiza de sine stătător experiențe și observări poate avea loc doar în cazul cooperării eforturilor depuse permanent de profesorii de la diferite discipline. Este necesar să formăm la elevi priceperea de a efectua acțiuni și operații constituente ale experimentului pentru a descoperi structura experimentului ca metodă de cercetare și rolul fiecărei operații în activitatea de experimentare.

Pornind de la structura experimentului științific, se poate propune elevilor să parcurgă următorul plan al efectuării unui experiment școlar [261].

#### **Plan de activitate pentru realizarea unui experiment**

1. Precizarea scopului experimentului.
2. Formularea și fundamentarea ipotezei, care poate fi la baza experimentului.
3. Clarificarea condițiilor necesare pentru atingerea scopului experimentului.
4. Proiectarea experimentului, care include răspunsul la următoarele întrebări:
  - a) ce observări trebuie efectuate?;
  - b) ce mărimi vor fi măsurate?;
  - c) ce aparate și materiale sunt necesare pentru realizarea experiențelor?;
  - d) în ce consecutivitate vor fi realizate experiențele?;
  - e) care va fi forma de înregistrare a rezultatelor experimentului?
5. Selectarea aparatelor și materialelor necesare.
6. Asamblarea montajului experimental.
7. Realizarea experienței, însoțită de observările, măsurările și înregistrările rezultatelor.
8. Prelucrarea matematică a rezultatelor măsurărilor.
9. Analiza rezultatelor experimentului, tragerea concluziilor.

La etapa inițială, cu cât mai detaliat este analizată această structură a activității experimentale și rolul fiecărei operații, cu atât mai ușor va decurge formarea deprinderii generalizate de efectuare a unui experiment. De regulă,

elevii se confruntă cu dificultăți la formularea scopului și a ipotezei, care poate fi la baza experimentului. De la primele lucrări de laborator, profesorul va acorda o atenție deosebită la formarea acestor abilități. Pentru aceasta trebuie să răspundem la următoarele întrebări:

1. Ce reprezintă o ipoteză?
2. Care este rolul ipotezei în știință?
3. În ce situații se utilizează acest termen?
4. Care sunt cerințele înaintate față de formularea ipotezei?

Abilitatea de a formula de sine stătător ipoteza influențează pozitiv efectuarea celorlalte operații ale activității experimentale: clarificarea condițiilor necesare pentru atingerea scopului experimentului, proiectarea experimentului, analiza rezultatelor experimentului, tragerea concluziilor. Aceasta se explică prin interdependența logică a acestor elemente de structură din cadrul oricărui experiment.

Prezintă interes integrarea domeniilor de cunoaștere în abordarea STEM. Pornind de la interpretarea lui S. Cristea a educației STEM, care „...vizează stimularea învățării științelor naturii aplicate în tehnologie și inginerie, cu o permanentă argumentare logico-matematică”, constatăm că educația STEM nu se limitează doar la asigurarea conexiunilor pluri-, inter-, transdisciplinare, dar își propune scopul integrării disciplinelor academice cu tehnologia și ingineria [64, p. 55].

*Exemplul 5.* Studiul vaselor comunicante la fizică în clasa a 7-a reprezintă o ocazie de a descoperi aceste vase în diverse dispozitive tehnice (presa hidraulică, ecluzele, macaraua hidraulică etc.).

În *concluzie*, putem afirma că, începând cu studiul disciplinei *Științe* în clasele primare și continuând cu studiul *Geografiei, Fizicii, Biologiei și Chimiei* în clasele gimnaziale și liceale, printre finalitățile procesului de învățământ se regăsesc competențele specifice, care asigură formarea competențelor specifice științelor, prin identificarea cauzelor fenomenelor, ale proceselor și ale relațiilor, descrierea acestora, explorarea-investigarea fenomenelor și proceselor, explicarea informațiilor/rezultatelor/concluziilor obținute în demersuri de cunoaștere, analiza și interpretarea datelor și a informațiilor cu referire la fenomenele fizice simple și la aplicațiile tehnice ale acestora, gestionarea cunoștințelor și a capacităților din domeniul fizicii prin rezolvarea de probleme și situații-problemă ș.a. Toate acestea, fiind asigurate cu activități de predare învățare adecvate, contribuie la formarea competențelor din domeniul științelor.

În conformitate cu recomandarea din 22 mai 2018, privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, „competențele în domeniul

tehnologiei și ingineriei sunt aplicarea acestor cunoștințe și metodologii pentru satisfacerea dorințelor și nevoilor cetățenilor” [307].

Prezintă interes faptul cât de frecvent în curricula din Republica Moldova se reflectă aplicațiile fizicii, chimiei și biologiei în tehnologie și inginerie.

În curriculumul de fizică și astronomie una dintre competențele specifice este dedicată acestui deziderat: „Analiza și interpretarea datelor și a informațiilor cu referire la fenomenele fizice simple și la aplicațiile tehnice ale acestora, manifestând gândire critică” [92, p. 9]. Practic, la fiecare unitate de conținut se recomandă studiul diverselor aplicații. De exemplu, la studiul unității de învățare „Oscilații și unde mecanice”, se recomandă studiul aplicațiilor rezonanței, ultrasunetului, infrasunetului, undelor seismice. Pentru aceasta elevilor li se recomandă să elaboreze comunicări la una din temele: „Fenomene de rezonanță”, „Efecte seismice”, „Efecte acustice”, „Spărgătorul de valuri”. Sau să se implice în realizarea proiectului STEM/STEAM - „Utilizarea ultrasunetului”.

Curriculumul de chimie propune formarea competenței specifice: „Utilizarea inofensivă a substanțelor în activitatea cotidiană, cu responsabilitate față de sănătatea personală și grijă față de mediu” [40, p. 9]. Această competență se formează prin realizarea proiectelor: „Reacțiile chimice la baza activității umane”, „Soluțiile/pH-ul în activitatea cotidiană” ș.a.

Curriculumul de geografie contribuie la formarea competenței specifice: „Explorarea unor situații-problemă ale mediului local, regional și global, demonstrând responsabilitate și respect față de natură și societatea umană” [113, p. 10]. Astfel de competențe cu caracter ecologic se regăsesc și la biologie (competența specifică - „Participarea în acțiuni de ocrotire a biodiversității prin parteneriat în vederea rezolvării problemelor ecologice la nivel individual, local și global” [22, p. 7]. În Tabelul nr. 6 sunt prezentate numărul unităților de conținuturi cu aplicații în tehnologie și inginerie, recomandate la studiul fizicii și chimiei.

**Tabelul nr. 6.** Numărul unităților de conținuturi cu aplicații în tehnologie și inginerie, recomandate la studiul fizicii și chimiei.

<b>Aplicații în tehnologie și inginerie</b>	<b>Fizica</b>	<b>Chimia</b>
Clasa a 6-a	8	-
Clasa a 7-a	5	2
Clasa a 8-a	8	7
Clasa a 9-a	6	10
Clasa a 10-a	6	17



Clasa a 11-a	8	8
Clasa a 12-a	8	14
<b>Total:</b>	<b>49</b>	<b>58</b>

Competențele în știință, tehnologie și inginerie implică înțelegerea schimbărilor cauzate de activitatea umană și a responsabilității fiecărui cetățean. „Știința fără conștiință este ruina sufletului”, scria Francois Rabelais. La formarea competențelor din domeniul tehnologiei și ingineriei cea mai mare contribuție ar trebui să o aducă disciplina „Educația tehnologică” din aria curriculară *Tehnologii*. Curriculumul acestei discipline prevede formarea următoarelor competențe specifice:

1. „Identificarea rolului și impactului istoric, cultural și social al tehnologiilor asupra mediului și societății, demonstrând respect pentru valorile dezvoltării durabile.
2. Realizarea proiectelor tehnologice pentru soluționarea unor probleme practice utilitare, manifestând atitudine creativă, responsabilă și etică în utilizarea tehnologiilor.
3. Crearea de produse digitale specifice situațiilor de învățare, dând dovadă de corectitudine, adecvare și respect pentru etica mediilor virtuale.
4. Transpunerea achizițiilor tehnologice în contexte educaționale și cotidiene, demonstrând spirit de inițiativă și antreprenorial în vederea dezvoltării personale” [78, p. 10].

Prezintă interes activitățile practice ale modulelor „Energie/Electrotehnică”, „Educație digitală” și „Robotica”. Printre acestea se regăsesc aplicații practice desfășurate în sala de calculatoare: conectarea dispozitivelor acustice, conectarea dispozitivelor pentru tipar ș. a. (la *Educația digitală*), instalarea și deinstalarea senzorilor ultrasonici, tactili, de sunet, de luminozitate, de culori, de orientare în spațiu (la *Robotică*) sau identificarea unor posibilități de utilizare a lucrărilor de electromontare, descrierea etapelor tehnologice utilizate în activitățile de confecționare (la *Energie/Electrotehnică*). La celelalte 14 module (Arta culinară și sănătatea, Meșteșuguri populare și moderne, Activități agricole, Design vestimentar ș.a.) utilizarea ingineriei și a tehnologiilor este mult mai redusă. Ținând cont de faptul că elevul alege anual două dintre aceste module, probabilitatea formării competențelor din domeniul tehnologiei și ingineriei se micșorează radical. Încă o problemă cu care se confruntă procesul de învățământ la educația tehnologică constă în corelarea conținuturilor cu cele studiate la științe. De exemplu, în clasa a 8-a se recomandă activitatea practică cu exerciții de alcătuire a unei scheme de montare în serie și

în paralel a două becuri. Această activitate elevii o îndeplinesc la lucrările de laborator la *Fizică* în aceeași clasă.

În Planul cadru de învățământ actual, *Matematica și Științele* (fizica, chimia, biologia) fac parte din aria curriculară *Matematică și Științe*, iar *Educația tehnologică* din altă arie curriculară. Ingineria este prezentată adițional la *Științe* și la *Educația tehnologică*. De exemplu, la fizică se învață motorul cu ardere internă, la educația tehnologică – elemente de electrotehnică. Este oportună revederea ariilor curriculare existente. În locul ariei curriculare *Matematică și Științe* ar putea să apară aria curriculară *Științe, Tehnologii, Inginerie și Matematică*, pentru o racordare mai eficientă a formării competențelor-cheie din domeniul STEM.

### **6.3. Repere privind proiectarea unui curriculum opțional la disciplina „Educația STEM”**

În prezent, suntem martori la desfășurarea unui proces de reformă a predării-învățării științelor. Are loc o revizuire radicală a multor concepte didactice. Au loc procese grandioase de umanizare, diferențiere, concretizare, informatizare și ecologizare a educației. Tendințele integrative joacă un rol esențial în educația științifică modernă. Procesele integrative decurg foarte rapid, răspândindu-se la toate nivelurile de învățământ școlar. Diverse aspecte ale acestei probleme sunt discutate intens pe paginile publicațiilor științifice și metodologice. Au apărut numeroase lucrări originale, care încearcă să identifice și să dezvolte concepte radical noi pentru integrarea conținuturilor la științele naturii. Cu toate acestea, o analiză a numeroaselor manifestări ale tendințelor de integrare arată că nu există încă o soluție teoretică holistică a acestei probleme în știința didactică. Esența proceselor moderne de integrare în educație, din păcate, nu a fost încă pe deplin clarificată.

În același timp, cercetătorii din domeniu nu sunt deloc unanimi în înțelegerea esenței proceselor de integrare în predarea-învățarea științelor naturii, în evaluarea statutului cursurilor integrate în procesul modern de predare-învățare și a rolului conexiunilor pluri-, inter- și transdisciplinare. Cu toate acestea, în timp ce disciplinele academice individuale sunt evidențiate în programa școlară, în procesul de învățare este important să existe în mod constant conexiuni sistemice între ele. Cuvintele cheie în acest caz sunt cuvintele „conexiune”, „interconexiune”, „interacțiune”, „integrare”, „continuitate”, „sinteză”. Pe lângă recunoașterea importanței disciplinelor academice individuale (*Fizica, Chimia, Biologia, Geografia, Astronomia*) în predarea științelor, trebuie să recunoaștem necesitatea și oportunitatea elaborării și implementării cursurilor integrate în procesul educațional, care reprezintă una

dintre concretizările ideilor de integrare a științelor care s-a intensificat de la mijlocul secolului al XIX-lea.

Domeniul didacticii, care determină cerințele generale pentru scopurile, obiectivele, funcțiile, volumul, structura, conținutul cursurilor integrate, metodele de studiu și formele de organizare ale predării-învățării, modelele de învățare a materiei cursurilor integrate, rolul și semnificația acestora în procesul de învățământ, precum și toate celelalte aspecte legate de funcționarea cursurilor integrate în sistemul de învățământ, se numește *Didactica cursurilor integrate*.

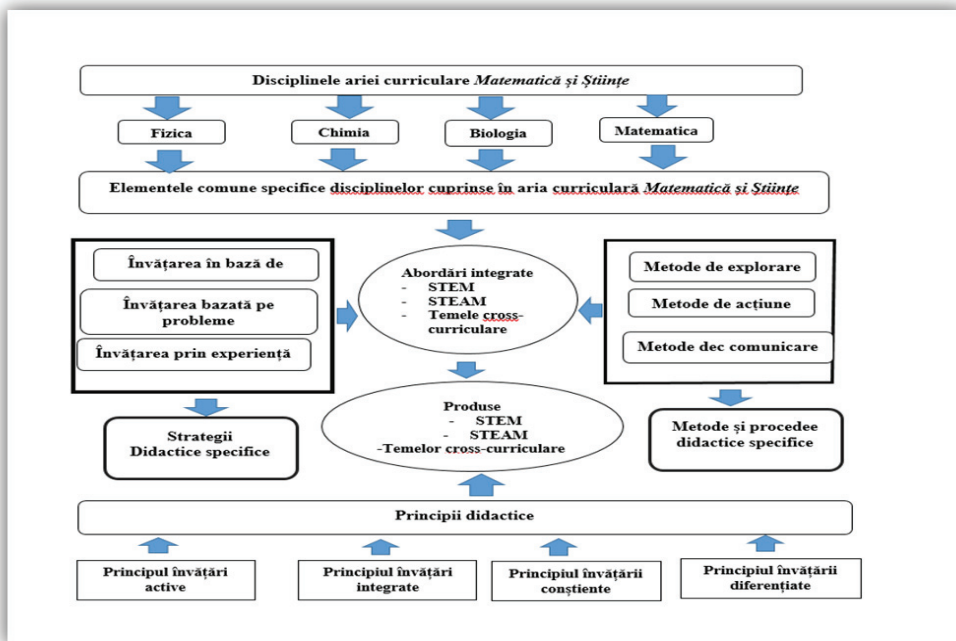
Acesta este unul dintre domeniile cu cea mai rapidă dezvoltare a didacticii moderne. Pe de o parte, acumularea de cunoștințe teoretice și practice despre modalitățile de implementare a cursurilor integrate continuă. Pe de altă parte, acest material bogat acumulat trebuie sistematizat, iar multe descoperiri excelente ale practicienilor merită justificarea lor teoretică. Abundența lucrărilor dedicate problemelor integrării necesită concentrarea atenției asupra dezvoltării acestei arii a didacticii, sistematizarea bogatului material empiric și teoretic și determinarea celor mai generale concepte și modele ale didacticii cursurilor integrative.

Modelul transdisciplinar de reconfigurare a procesului de învățare a disciplinelor ariei curriculare *Matematică și Științe* din perspectiva abordării STEM este reprezentat în **Figura nr. 1**. Nucleul acestuia este o disciplină integrată în baza conceptului STEM. Metodele oportune în elaborarea produselor de învățare STEM servesc cadrului didactic în calitate de instrumente pentru realizarea obiectivelor schițate în procesul de învățământ. Metodele alese sunt adecvate, dacă acestea îndeplinesc funcțiile cognitivă, formativ-educativă, motivațională, instrumentală și normativă. Astfel, metodele de învățământ specifice abordării STEM, vor face parte din metodologia STEM. Aceste metode sunt componentele de bază ale strategiilor STEM:

- abordarea integrată a conținuturilor STEM;
- învățarea bazată pe probleme/situații-problemă;
- învățarea experiențială prin investigare/cercetare/descoperire;
- învățarea prin proiecte, mai ales proiecte inginerești/tehnologice;
- învățarea prin cooperare;
- învățarea prin implicare activă.

Pentru fizică, de exemplu, mai potrivite sunt strategiile de tip experimental:

- învățarea prin problematizare;
- învățarea prin descoperire;
- învățarea prin proiecte.



**Figura nr. 1.** Modelul învățării transdisciplinare în baza conceptului STEM la aria curriculară *Matematică și Științe* [5, p. 20]

Pornind de la ideea modelului învățării transdisciplinare în baza conceptului STEM la aria curriculară *Matematică și Științe* (Figura nr. 1), se conturează necesitatea unei discipline integrate opționale - *Educația STEM*. Cursul elaborat în baza modelului prezentat, nu va fi doar un curs integrat, deși abordarea integrată rămâne a fi una dintre condițiile necesare, dar nu și suficiente al conceptului STEM. Acest curs va avea statutul de curs opțional și va integra cunoștințele de la studiul disciplinelor *Fizică, Astronomie, Chimie, Biologie, Geografia fizică* cu aplicații practice în tehnologie și inginerie. Cursul ar putea fi axat pe conținuturi cross-curriculare (de exemplu, tipurile de energie și transformarea acestora, formele materiei și interacțiunea acestora etc). Aceste conținuturi vor fi axate pe probleme globale ale omenirii cum ar fi eficiența energetică, agricultura organică, zero- deșeuri, carbon footprint ș.a. Acest curs va realiza obiectivele educației STEM, dacă va studia aplicații practice ale tehnologiilor moderne, utilizate în aceste domenii.

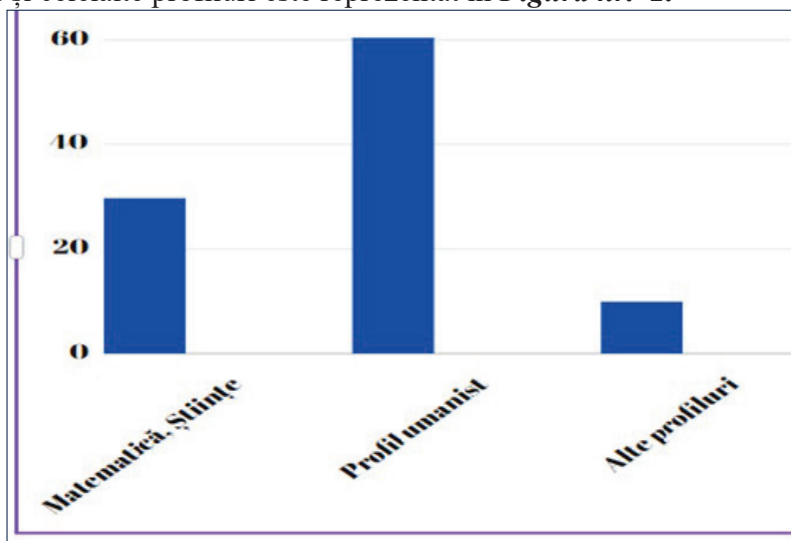
Realizarea proiectelor STEM/STEAM la această disciplină, dar și la disciplinele *Fizică, Astronomie, Chimie, Biologie, Geografie*, va permite implicarea elevilor în cercetarea și căutarea de soluții pentru probleme autentice. Trăsăturile distinctive ale proiectelor STEM sunt:

- Presupun o abordare pluri-, inter- sau transdisciplinară.
- Aplicarea imediată a cunoștințelor la elaborarea unui produs.

- Au la bază deprinderea de noțiuni practice de Programare, Robotică, Electronică, Mecanică.

Cercetarea întreprinsă în cadrul unui proiect STEM/STEAM nu poate fi monodisciplinară. De exemplu, hrănitul păsărilor pe timp de iarnă nu este o activitate STEM. Cercetarea traseului de migrație a păsărilor ar putea fi realizată în cadrul unui proiect STEM. Abordarea multidisciplinară încă nu garantează că activitatea este din domeniul STEM. De exemplu, explicarea mișcării peștelui cu referință la principiul acțiunii și reacțiunii din mecanica clasică reprezintă o abordare multidisciplinară, dar nu și o abordare aplicată.

Învățământul nonformal își poate aduce contribuția la formarea competențelor STEM. Diverse cercuri de creație tehnică (robotică, mașinărie, modelare etc.) au un rol deosebit în atragerea elevilor în acest domeniu. Cu regret, constatăm o pondere mică a acestor cercuri în ofertele centrelor pentru copii și adolescenți. Pentru argumentarea necesității acestui curs și identificarea rolului acestuia în reconfigurarea învățării, a fost analizată oferta disciplinelor opționale propusă pe site-ul MEC. În conformitate cu Reperele conceptuale privind elaborarea curriculumului la disciplinele opționale, „Disciplina opțională este o disciplină de învățământ propusă la alegere elevilor, diferită de cele existente în trunchiul comun, care are drept scop aprofundarea, extinderea, integrarea și inovarea cunoștințelor elevului din unul sau mai multe domenii” [309, p. 6]. Numărul opționalelor de la *Științe, Tehnologii, Matematică*, profilul umanist și celelalte profiluri este reprezentat în **Figura nr. 2**.



**Figura nr. 2.** Procentul opționalelor de la *Matematică, Științe, Tehnologii* comparativ cu procentul opționalelor la profilul umanist și alte profiluri

Din **Figura nr. 2** se observă că la *Științe, Tehnologii, Matematică* se recomandă 29 de cursuri (30,2 %) din numărul total de 96 de cursuri opționale. La profilul umanist numărul acestora este de două ori mai mare – 57 de cursuri ce reprezintă 59,4 %.

Dacă analizăm tipologia cursurilor opționale, incluse în oferta MEC, atunci observăm că majoritatea sunt cursuri monodisciplinare. De exemplu, *Matematica pentru isteți, Inițiere în securitate IT, Informatica* (clasele a II-a - a IV-a) ș. a. Doar nouă cursuri (aproximativ 31, 0 % din cursurile opționale la *Științe, Tehnologii și Matematică*) reprezintă cursuri integrate. Lista acestora este prezentată în continuare:

1. Autovehicule: comportament și siguranță, clasele a X-a - a XII-a.
2. Educație pentru sănătate, clasele a V-a - a XII-a (română).
3. Educație în bioetica.
4. Produsele chimice și Securitatea personală.
5. Robotica (clasele a III-a - a XII-a).
6. Chimia și explorarea mediului.
7. Educația ecologică.
8. Surse de energie regenerabile (clasele a VII-a - a IX-a).
9. STEM & Criminalistică.

Analizând curricula acestor cursuri, putem constata că unele cursuri au un număr mic de activități practice recomandate. Prin urmare, metodologia aplicată nu corespunde conceptului STEM. De exemplu, cursul opțional „Autovehicule: comportament și siguranță, clasele a X-a - a XII-a, conține doar următoarele activități practice [266]:

- inspecția tehnică periodică (proiect);
- așezarea la volan în diferite tipuri de autovehicul (controversă constructivă);
- conducerea preventivă: iarna, primăvara, vara, toamna, în intersecții, în zone muntoase, în zone rurale, în zone urbane (proiect).

Din punct de vedere al educației STEM prezintă interes conținutul următoarelor cursuri opționale:

- Robotica (clasele a III-a - a XII-a) [314].
- Surse de energie regenerabile (clasele a VII-a - a IX-a) [318].
- STEM & Criminalistică [42].

Primul curs a fost elaborat în cadrul proiectului RoboClub și este implementat cu succes în mai multe instituții de învățământ, biblioteci, centre private. Acesta include activități de modelare (de exemplu, asamblarea și dezasamblarea modelelor elementelor de execuție de tip brațe mecanice, dispozitive de manevrare, dispozitive de apucare, dispozitive dedicate ș.a.), activități de joc (de exemplu, competiții de roboți comandați manual), dar și

realizarea proiectelor (de exemplu, instalarea și conectarea senzorilor modelelor de roboți: Punctul de control, Șoricelul inteligent, Exploratorul, Jucătorul de popice, Broșcuța inteligentă ș. a.). Acest curs este susținut de organizarea anuală a concursului național de robotică First LEGO League, unde elevii se întrec la așa probe ca Robotul în misiune, proba proiectelor ș.a.

Cursul opțional „Surse de energie regenerabile (clasele a VII-a - a IX-a)” conține activități practice (de exemplu, identificarea surselor de energie din localitatea natală), proiecte (de exemplu, utilizarea energiei solare), dar și activități de genul construcția unor instalații simple/modele (de exemplu, pentru prelucrarea biomasei) și efectuarea unor experimente pentru obținerea energiei din biomasă.

Aceeași varietate de activități o constatăm în curriculumul pentru cursul opțional STEM & Criminalistică [282]. Curriculumul la această disciplină propune următoarele tipuri de activități:

- Activități practice (de exemplu, investigarea faptelor ilicite în baza fotografiei judiciare, Colectarea/prelevarea amprentelor digitale de la suspecti etc.);
- Analiza și rezolvarea studiilor de caz;
- Jocuri de rol (de exemplu, „Interogarea martorilor”);
- Proiecte STEM (de exemplu, „Natura în ajutorul criminalistului” etc.).

Experiența acumulată în predarea acestor două cursuri sub aspectul integrării conținuturilor și a metodologiei utilizate merită, cu siguranță, o atenție deosebită la elaborarea cursului opțional integrat *Educația STEM*.

Funcționarea eficientă a cursurilor integrate la științe, sistematizarea și generalizarea pe baza acestora a conceptelor, legilor și teoriilor științelor naturii se poate realiza dacă:

- dezvoltarea cursurilor integrate se realizează ținând cont de dezvoltarea tendințelor integratoare din educația modernă la științe și în științele naturii (*Fizica, Chimia, Biologia*);
- *Fizica* este considerată bază pentru realizarea conexiunilor interdisciplinare; conceptele, legile și teoriile fizicii reprezintă punctul de plecare pentru sistematizarea și generalizarea cunoștințelor din domeniul științelor;
- cursurile integrate sunt incluse în sistemul de realizare a conexiunilor interdisciplinare la *Fizică, Chimie și Biologie*;
- necesitatea unui curs integrat este fundamentată, locul cursului în planul cadru, finalitățile și obiectivele acestuia sunt clar definite, iar conținuturile și structura cursului sunt adecvate obiectivelor cursului;



- metodologia de predare a unui curs integrat este construită în conformitate cu obiectivele, funcțiile și conținutul acestuia și se bazează pe teorii psihologice și didactice moderne.

În legătură cu elaborarea și implementarea cursului integrat *Educația STEM*, urmează a fi stabilite și soluționate următoarele sarcini:

- investigarea realizării conexiunilor interdisciplinare în știința pedagogică și practica școlară, dar și evaluarea relevanței problemei elaborării cursurilor integrate la științele naturii;
- studiul predării diferitelor cursuri integrate, locul și rolul acestora în sistemul de implementare a conexiunilor interdisciplinare;
- identificarea principalelor direcții de creare a cursurilor integrate;
- clarificarea și eficientizarea aparatului conceptual și terminologic al didacticii moderne a cursurilor integrate;
- determinarea principalelor funcții didactice ale cursurilor integrate în sistemul modern de învățământ la științe;
- identificarea condițiilor pedagogice pentru funcționarea eficientă a cursurilor integrate în învățământul școlar la științe;
- elaborarea unui curriculum pentru cursul integrat „Educația STEM” în conformitate cu finalitățile și obiectivele acestuia;
- elaborarea unui manual pentru elevi și a unui ghid metodologic pentru profesorii care vor preda cursul integrat „Educația STEM”;
- elaborarea și implementarea unui program special de formare a cadrelor didactice care vor preda cursul integrat „Educația STEM”;

Cursul integrat „Educația STEM” nu va înlocui disciplinele *Fizica, Chimia, Biologia*, dar va asigura sistematizarea și generalizarea cunoștințelor elevilor, obținute la aceste discipline la treapta liceală de învățământ, prin studiul diverselor aplicații practice în domeniul ingineriei și tehnologiilor.

Analizând diverse cursuri integrate, observăm că nivelul de integrare al conținuturilor diferă. Convențional, cursurile integrate pot fi clasificate în trei categorii:

- 1) cursuri integrate formate din capitole separate, care n-au nicio legătură logică unele (un capitol din chimie, unul din fizică și alt capitol din biologie);
- 2) cursuri integrate în jurul unui concept (idee): structura atomului, convertibilitatea materiei și energiei etc.;
- 3) cursuri integrate cu caracter aplicativ.

În continuare, vom da exemple de astfel de cursuri. Drept exemplu de curs integrat format din capitole separate poate servi cursul de *Științe* pentru clasa a

5-a [105]. Acesta este alcătuit din patru module, care aparțin diferitelor domenii de cunoaștere:

1. Natura. Științe ale naturii (cultură generală).
2. Studiarea și cunoașterea naturii (fizică).
3. Substanțele în natură (chimie).
4. Materia vie (biologie).

În calitate de conținuturi cross-curriculare putem distinge fenomene ale naturii și metodele de cercetare (observația, măsurarea, experimentul), comune pentru *Fizică, Chimie, Biologie*.

Drept exemplu de curs integrat în jurul unui concept poate servi cursul *Științe ale naturii* [263]. Acest curs este recomandat în clasele a XI-a și este axat pe conceptele „Materie” și „Energie”. Se propune sistematizarea cunoștințelor despre tipurile de materie (substanța, câmpul), tipurile de energie (mecanică, termică, electrică etc.) și transformarea acestora, studiate la *Fizică, Chimie și Biologie*.

Drept exemplu de curs integrat cu caracter aplicativ poate servi cursul „STEM & Criminalistică” [42]. Acest curs este axat pe aplicațiile practice ale cunoștințelor, abilităților din fizică, chimie și biologie în criminalistică. De exemplu, la cercetarea criminalistică a urmelor de sânge, se apelează la cunoștințe din biologie și chimie. La investigarea accidentelor rutiere, se apelează la cunoștințe din cinematică și dinamică.

Cursul integrat „Educația STEM” va avea un caracter aplicativ, cu exemple de aplicare a cunoștințelor din domeniul *Fizicii, Chimiei și Biologiei* în domeniul tehnologiilor și ingineriei. Astfel de încercări au existat în anii 1980, care s-au soldat cu implementarea „învățământului politehnic” [252, p. 101]. În conformitate cu opinia autorilor, învățământul politehnic nu se reducea la cunoașterea bazelor principalelor ramuri ale producerii și mânuirea celor mai simple mijloace de muncă, dar presupunea și formarea gândirii tehnice. Spre deosebire de gândirea matematică și gândirea fizică, gândirea tehnică are un caracter concret, aplicativ. Deși unele obiective, cum ar fi formarea gândirii tehnice, se regăsesc și la conceptul STEM, în practica de atunci toate transformările s-au redus la obținerea unei specialități (Tractorul, Mașina etc.) în cadrul învățământului general, care în majoritatea cazurilor nu coincideau cu aspirațiile elevilor.

O altă abordare constă în crearea de cursuri integrate bazate pe modele de integrare a materiei de studiu:

- a) modelul integrat (propune integrarea materiei de studiu de la diverse discipline, bazată pe concepte sau metode de cercetare comune);

- b) modelul mixt (oferă combinarea capitolelor celor trei științe ale naturii și studierea lor consecutivă);
- c) modelul modular (presupune studiul științelor naturii pe baza unor module într-o consecutivitate diferită).

Integrarea conținuturilor în învățământ îndeplinește următoarele funcții:

- organizatorice, asumând concordanța formelor de învățământ la condițiile pedagogice de organizare a procesului de învățământ;
- instructive, caracterizat prin formarea caracterului sistemic al ideilor și conceptelor științifice generale;
- dezvoltative, propice dezvoltării gândirii dialectice, sistemice a individului;
- educative, contribuind la formarea calităților de personalitate ale elevului;
- culturologice, implicând formarea concepției despre lume a elevului.

Cursurile integrate sunt o reflecție în cunoașterea educațională a proceselor de integrare care au loc în știință și o componentă necesară a sistemului de conexiuni interdisciplinare. Cursurile integrate în predarea științelor naturii sunt dezvoltate ținând cont de procesele integrative ce au loc la dezvoltarea științelor despre natură. Modelele de creare și funcționare a cursurilor integrate sunt studiate în didactica cursurilor integrate.

Implementarea principiilor teoretice de bază ale didacticii cursurilor integrate rezolvă problemele de sistematizare, generalizare și aprofundare a cunoștințelor dobândite de elevi la științele naturii, pe parcursul întregii perioade de studiu în învățământul liceal. Funcționarea eficientă a cursurilor integrate în învățământul general la științe, sistematizarea și generalizarea acestora pe baza conceptelor, legilor și teoriilor științifice ale științelor naturii poate fi realizată, respectând anumite cerințe.

## **CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI**

1. Competențele din domeniul STEM reprezintă unele dintre cele opt grupuri de competențe care urmează a fi formate pe tot parcursul vieții. Optimizarea sistemului de competențe-cheie s-a produs prin comasarea competențelor de comunicare în limba maternă și în limbi străine, includerea competenței de a învăța să înveți în grupul competențelor personale și sociale și completarea competențelor din domeniul matematicii, științelor și tehnologiilor cu competențe din domeniul ingineriei.

*Recomandări autorilor de documente de politici educaționale.* De modificat competențele-cheie din Codul Educației conform Recomandării

Consiliului Uniunii Europene din 22.05.2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2018/C 189/01).

2. Practica demonstrează rezultate mai bune la testările internaționale PISA, unde se evaluează aplicarea cunoștințelor în practică, le demonstrează elevii care au studiat științele separat. Prevederile educației STEM pot fi realizate nu numai la studiul științelor naturii, dar și în cadrul unui curs integrat, care inițial ar putea avea statutul de curs opțional. Cursul integrat „Educația STEM” trebuie să aibă un caracter aplicativ, cu exemple de aplicare a cunoștințelor din domeniul fizicii, chimiei, geografiei și biologiei în domeniul tehnologiilor și ingineriei.

*Recomandări conceptorilor Planului-cadru.* La elaborarea Planului cadru de păstrat studiul separat al *Fizicii, Chimiei și Biologiei*. De elaborat curriculumul unui curs integrat „Educația STEM”, unde se vor preda integrat aplicațiile științelor naturii în tehnologie și inginerie.

3. Competențele în știință se referă la capacitatea și la disponibilitatea de a explica fenomenele naturale, utilizând cunoștințele și metodologia aflate în uz, inclusiv observarea și experimentarea, pentru a identifica întrebări și pentru a trage concluzii bazate pe dovezi. Studiul contribuției fiecărei discipline școlare la formarea acestor competențe a scos în evidență următoarele momente:

- Toate disciplinele ce studiază fenomenele naturii (*Fizica, Chimia, Biologia, Științele, Geografia*) își propun formarea competenței specifice de investigare, formulată în funcție de specificul disciplinei.
- Numărul și tipul activităților ce contribuie la formarea acestei competențe diferă de la o disciplină la alta. Cele mai multe activități se propun la *Fizică*, cele mai puține la *Geografie*.
- Nu există o continuitate în formarea abilităților de investigare la trecerea dintr-o clasă în alta și la diferite discipline.
- Terminologia utilizată în denumirile unor activități diferă de la o disciplină la alta, având uneori interpretări contradictorii.

*Recomandări conceptorilor de curriculum.* La elaborarea ediției a 5-a a Curricula disciplinelor școlare (*Fizica, Chimia, Biologia, Științe, Geografia*) de unificat conținutul conceptelor experiment, observație, lucrare de laborator frontală, activitate practică, lucrări practice (practicum). De convenit asupra unui plan de formare a competenței de investigare (cunoștințe, abilități, atitudini), prin stabilirea contribuției fiecărei discipline la formarea acestei competențe, respectând principiul continuității.

Includerea în curriculumul pentru învățământul preșcolar a unităților de competență corespunzătoare standardului 10 „Copilul va fi capabil să observe și să descrie caracteristicile lumii vii și ale celei nevăzute”.

Includerea experimentelor și observărilor în curriculumul de Științe pentru învățământul primar care ar contribui într-o măsură mai mare la formarea și dezvoltarea unor aptitudini de cercetare prin sporirea treptată a interesului față de însușirea tehnicii experimentale și a metodelor de cercetare științifică.

4. Formarea competenței de investigare prin observare și experiment presupune însușirea unui plan generalizat de efectuare a unui experiment. Fișele experimentale (instrucțiunile pentru lucrări de laborator) din manuale și auxiliare contribuie la îndeplinirea doar a unor acțiuni ce alcătuiesc activitatea experimentală:

- realizarea montajului experimental și crearea condițiilor necesare;
- efectuarea măsurărilor;
- realizarea observărilor;
- fixarea (codificarea) rezultatelor măsurărilor și observărilor;
- analiza rezultatelor și formularea concluziilor.

De regulă, aceste fișe nu propun elevilor să efectueze alte acțiuni ce alcătuiesc activitatea experimentală:

- formularea independentă a scopului experimentului;
- clarificarea condițiilor necesare pentru realizarea experimentului;
- proiectarea experimentului;
- selectarea aparatelor și materialelor necesare.

*Recomandări autorilor de manuale și auxiliare școlare.* De rând cu fișe experimentale detaliate (instrucțiuni pentru lucrări de laborator), care permit efectuarea activităților experimentale la nivel reproductiv, de propus elevilor sarcini suplimentare, care să solicite următoarele acțiuni: formularea independentă a scopului experimentului, clarificarea condițiilor necesare pentru realizarea experimentului, proiectarea experimentului, selectarea aparatelor și materialelor necesare.

5. Abordarea STEM în educație nu poate fi realizată doar prin activități recomandate (de exemplu, proiecte STEM/STEAM). Practica a demonstrat că acestea pot fi neglijate de profesori, din motiv că abilitățile obținute de elevi în aceste activități nu se evaluează la examenele de absolvire a gimnaziului și la BAC.

*Recomandări autorilor probelor de evaluare pentru examenele de absolvire.* De inclus în testele de la bacalaureat mai mulți itemi ce verifică

nivelul de formare a competenței de investigare și aplicațiile științelor naturii în tehnologie și inginerie.

6. Reconfigurarea procesului de învățământ la *Fizică* poate fi eficientizată prin mobilizarea eforturilor cadrelor didactice, pe dimensiunea motivării elevilor de a se implica în activitățile preferate ale acestora – efectuarea experimentelor, realizarea proiectelor STEM etc.

*Recomandări cadrelor didactice.* Includerea în cadrul orelor și a activităților extracurriculare a aplicațiilor practice ale științelor în tehnologie și inginerie. Ancorarea temelor pentru proiectele STEM pe probleme din viața cotidiană, care motivează elevii la căutarea unei soluții originale și fezabile. La elaborarea testelor de evaluare sumativă de inclus itemi care ar verifica cunoștințele și aplicarea acestora în domeniul tehnologiei și ingineriei.

## Capitolul VII. EDUCAȚIA SOCIO- UMANISTICĂ: RECONFIGURAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE

### 7.1. Educația istorică din perspectiva învățării pragmatice

În contextul noilor provocări societale tot mai activ se promovează ideea că modelul tradițional de învățare (învățarea pe discipline) nu este adecvat societății cunoașterii. Școala de astăzi trebuie să pregătească elevii pentru adaptarea la schimbările tot mai rapide din economie și societate, pentru ocupații care încă nu au fost create, pentru a folosi tehnologii care nu au fost încă inventate. Dar abordarea fragmentată în învățare nu poate oferi elevului o viziune corectă asupra lumii, deoarece în această învățare nu se realizează legături între domenii și nu se ia în calcul interdependențele dintre acestea.

Această abordare fiind restrictivă nu permite cercetarea și cunoașterea complexității vieții reale, abordări critice sau interpretări de fapte și evenimente. Prin urmare, acest model de învățare vine în contradicție cu modelul de reconstrucție a educației în secolul XXI, deoarece nu corespunde noii paradigme educaționale *abordarea instruirii în bază de competențe*. În contextul acestor evoluții, învățarea devine un proces social, obținând o nouă semnificație centrată pe formarea de competențe, iar această abordare a educației conduce la *reconfigurarea procesului de învățare* în general și a celui istoric, în special.

*Reconfigurarea procesului de învățare a istoriei* reiese din mai multe considerente. În primul rând, având în vedere ultimele tendințe și principii din domeniul științelor educației, este necesar de a valoriza o nouă *metodologie, una constructivistă, pragmatică*, care să implice elevul în actul învățării pentru a-și construi propria cunoaștere și să ajute profesorul de istorie să facă față noilor politici educaționale. Această metodologie vine să dezvolte spiritul critic, creativitatea, capacitatea de interpretare a unui eveniment istoric, de a elabora ipoteze, de a reconstitui, de a înțelege și de a explica faptele istorice, de a compara fenomenele învățate, de a gândi critic etc.

*Reconfigurarea procesului de învățare a istoriei* este determinată și de *modalitatea de selectare a subiectelor și temelor cu privire la învățarea istoriei*, de necesitatea stabilirii echilibrului între perspectiva istorică verticală (modul schimbării și continuității în istorie) și perspectiva istorică orizontală (plasarea evenimentelor într-un context mai larg). Volumul mare de informație prezentat



într-un mod complicat sunt aspecte care dezavantajează procesul de predare-învățare a istoriei. Elevului trebuie să i se prezinte numai acele evenimente și date care sunt esențiale pentru înțelegerea procesului istoric și ajută la explicarea raporturilor dintre aceste fapte, a valorii lor în progresul omenirii.

Studiul istoriei oferă elevilor șansa unei *culturi transdisciplinare*, construită pe cei patru piloni ai învățării sugerați de J. Dellors *a învăța să cunoști, a învăța să faci, a învăța să trăiești alături de ceilalți, a învăța să fii*. Mai apropiată de această perspectivă este *abordarea inter/transdisciplinară* care oferă un *alt context pentru învățare* bazat pe transfer, experiență, făcându-i capabili pe elevi să vadă dincolo de fapte sau idei și să poată decide în legătură cu problemele din viața reală. Astfel, *inter/ transdisciplinaritatea* reprezintă o necesitate și o perspectivă clară pentru *reconfigurarea procesului actual de învățarea istoriei* orientat spre formarea de competențe-cheie.

Necesitatea *reconfigurării procesului de învățare a istoriei* reiese și din rolul ei în dezvoltarea gândirii critice, interpretative, a abordării din mai multe perspective a fenomenelor istorice și a conștientizării de către elevi a importanței valorilor general – umane. Curriculumul școlar actual, manualele școlare de istorie nu oferă pe deplin această oportunitate.

Constatarea necesităților de *reconfigurare a procesului de învățare a istoriei* ne conduc la cercetarea unor subiecte care să ajute la înțelegerea și facilitarea acestui proces

*Educația istorică din perspectiva învățării pragmatic* este, fără îndoială, principala pârghie în schimbarea calitativă a educației. Aceasta oferă mari oportunități în *reconfigurarea învățării istoriei* prin promovarea unei noi concepții despre formarea elevului. Modelul dirijat al învățării este înlocuit de *modelul învățării pragmatice centrată pe acțiunea elevului*. Învățarea devine o activitate de descoperire ce implică activ elevii în actul învățării, printr-un efort personal consistent. El este pregătit să gândească liber și creativ, să manifeste capacitatea de analiză și apreciere a propriului comportament și al semenilor săi.

Mai importante devin efectele cunoașterii raportate la rezolvarea de probleme, având scop practic, devenind *consensuală și contextuală*. În aceste condiții, organizarea învățării nu se referă doar la anumite conținuturi de transmis, dar, mai ales, la stăpânirea *instrumentelor cunoașterii*, iar producerea cunoașterii pornește nu de la conținutul academic al disciplinelor, ci „din afară”, spre interiorul disciplinelor. Contextul în care poate fi utilizată cunoașterea este determinant[16, p.38].

Din această perspectivă, cel care învață acționează asupra informației pentru a o transforma într-una nouă, personală, proprie și își construiește o nouă cunoaștere. Elevul devine participant în procesul construirii cunoștințelor, prin

rezolvarea de probleme, cercetare, aplicând ceea ce a dobândit deja în contexte noi, diferite și variate[33].

Una din principalele implicații ale postmodernismului în educație este sensibilizarea și conștientizarea elevilor în direcția formării și aplicării conceptelor despre viață și despre realitatea înconjurătoare. Conform acestei idei postmoderniste, învățarea în școală trebuie să accentueze *caracterul său aplicativ (pragmatic)*, îmbinând teoreticul cu practicul, deoarece învățarea faptelor izolate, fără a le valida practic, devine lipsită de înțeles.

În contextul acestor transformări, istoria ca disciplină școlară ocupă un loc central. Niciodată nu poți înțelege un eveniment de care te ocupi fără să privești în urmă de-a lungul istoriei. Istoria este foarte importantă ca disciplină de studiu și cercetare cât și ca posibilitate de modelare a caracterelor noii generații, menționa Arnold Toynbee. Iar marele istoric Al. D. Xenopol vine cu ideea că scopul istoriei este de a ne face să înțelegem starea de față a fiecărui popor în parte, și a omenirii în genere și direcția pe care vor apuca popoarele și omenirea în viitor ( A. D Xenopol, 1871[Apud 35, pp. 5-6].

În opinia lui Перов Ю.В. [43, p.6], istoria, este un „loc”, în care poate trăi și trăiește omul, la fel cum trăiește el și în multe alte locuri: în familie și în popor, în mit și în natură, în oraș și în sat. Prin urmare, poziția tipică a gânditorilor de diferite orientări filosofice și ideologice chiar din start a fost *pragmatică*, pragmatică în sensul că toată bogăția materialului istoric era folosită în scopul fundamentării propriilor concluzii teoretice. În al doilea rând, istoria trecutului este doar un mijloc de explicare a prezentului și, în mare măsură, a viitorului, iar diferitele reflecții despre istoria universală – un mijloc de formare a conștiinței istorice naționale și statale. Istoria nu apare doar în calitate de obiect cognitiv, deoarece, spre deosebire de alte obiecte, ea nu ni se contrapune nouă ca ceva din afara noastră [43, p.28]. Noi din start aparținem istoriei, trăim și acționăm în ea, ea ne cucerește, existând în același timp și în noi înșine.

În acest context, N. Iorga apreciază istoria ca cea mai umană din toate științele, deoarece pe ea o preocupă *oamenii schimbători și diferiți*, cu anumite virtuți, cu vicii și apucături, *oamenii trecutului în toată întregimea lor expresivă*. Istoria nu numai că ne lasă în mijlocul vieții, dar o lărgeste prin perspectiva imensă a trecutului, prin presimțirea viitorului fără capăt” [24, p. 65].

Aderând la opiniile expuse mai sus, menționăm că studierea istoriei în școală constă nu doar în transmiterea de cunoștințe elevilor, în informarea lor cu date, fapte, evenimente și persoane istorice, ci, mai ales, în formarea *capacității de interpretare, de înțelegere, de acțiune*. Istoria este un exemplu pentru prezent, este o știință de sinteză, componenta esențială a culturii generale, operează cu concepte, noțiuni specifice, constituie un fundament pentru cunoștințele dobândite la alte discipline școlare (limba și literatura, geografia etc). Datorită

resurselor de care dispune, istoria contribuie la integrarea unitară a cunoștințelor, la dezvoltarea capacităților elevilor de a interpreta faptele și evenimentele istorice, de a stabili relații de cauzalitate între ele, de a pătrunde în esența proceselor istorice, de a genera atitudini și de a forma gândirea istorică a elevilor, transformarea conștiinței lor în convingeri și a acestora în spirit civic. De aceea, învățarea istoriei în școală trebuie să creeze oportunități de a face conexiuni între cunoștințele învățate (acumulate) la lecții și cele pe care elevul le obține pe căi nonformale și informale, înțelegând utilitatea lor. Învățarea istoriei în școală trebuie să fie orientată către *ceea ce pot să facă elevii* cu cunoștințele, astfel, accentuând *caracterul său pragmatic*.

Încă la Aristotel modul de realizare a educației era predominat de cel al acțiunii și activității, de capacitatea ființei umane de a fi formată prin propriile sale acțiuni. Această idee a fost dezvoltată de J.-J. Rousseau care menționa: „Nu dați elevilor lecții verbale, el trebuie să învețe numai prin experiență” [39]. Filozofia lui Im. Kant, care afirma că menirea ființei umane pe pământ nu este să cunoască în primul rând, ci să făptuiască, acest lucru fiind numit *rațiune practică* este, de fapt, originea de bază a pragmatismului [22]. Promotorii pragmatismului Ch. S. Pierce, W. James, J. Dewey și alții au încercat să demonstreze că ideile nu înseamnă nimic, dacă lipsește *acțiunea*.

Din punctul de vedere al lui J. Dewey, *cunoașterea autentică* se obține numai prin experiență directă, prin sesizarea relației dintre încercare și efect. Astfel, la baza concepției didactice a lui J. Dewey stă *teoria cunoașterii prin experiență*. J. Dewey afirmă că educația este un proces al vieții, de aceea profesorul trebuie să-l pună pe elev în situații similare aceluia în care îl pune viața reală, ceea ce presupune angajarea lui în diferite activități [2, p. 366]. În opinia lui J. Dewey, experienței îi sunt proprii două aspecte: *cunoașterea și acțiunea*. Cunoașterea duce la o modificare a comportamentului uman, iar acțiunea la o modificare a mediului [34, p. 60].

De aici reiese ideea principală a lui J. Dewey că învățarea este un rezultat al interacțiunii subiect-mediul și această interacțiune nu se produce doar la nivel cognitiv, ci și comportamental. Prin urmare, învățarea este legată de o *dublă acțiune* a celui care învață: 1. Producerea de acte asupra mediului (*a experimenta, a face ceva, a pune în practică*); 2. Producerea acțiunilor reflexive, ale gândirii (*a înțelege, a întreba, a face prognoze etc.*). Deci, în concepția lui J. Dewey, a învăța înseamnă în același timp *acțiune și reflecție* sau „*learning by doing*”. Învățarea înseamnă reflecția asupra practicii și nu reflecție asupra a nimic și este eficace atunci când este privită de cel care învață ca fiind utilă și cu sens [15, p.19].

Conform concepției lui J. Dewey mintea omului este un *instrument* care a fost adaptat pentru a putea să supraviețuiască în lumea fizică, un *instrument* care

își propune să rezolve problemele experienței. Pe de altă parte, cunoașterea este rezultatul obținut din acumularea înțelepciunii obținute din rezolvarea acestor probleme. În învățare, gândirea umană, după J. Dewey, parcurge patru etape:

- **experiența** ca o nevoie în fața unei situații reale și rezultatul încercării și erorii pentru a rezolva o problemă;
- **dispunerea datelor**, elevii apelează la datele stocate în memorie și obțin informații noi din mediul înconjurător prin observare și comunicare;
- **ideile** ce reprezintă un moment de creație, elevii anticipează rezultatele potențiale;
- **aplicația și verificarea** când gândurile sunt incomplete, sunt simple sugestii, opinii care ajută la tratarea situațiilor *experienței*. Până în momentul aplicării și verificării nu au contact cu realitatea [12, pp.25-26 ].

J. Dewey argumentează faptul că orice experiență a persoanei contribuie la pregătirea experiențelor lui viitoare, astfel, indicînd, una dintre orientările cele mai esențiale în învățare, exprimată sintetic prin *principiul learning by doing*. Principiul *a învăța din experiență /făcând* este invocat ca sursă a abordărilor actuale privind învățarea. Aceste idei au fost preluate de K. Lewin și, dezvoltându-le, a introdus în circuitul științific conceptul de *învățare prin experiență*.

După cum afirmă și Im. Kant, „nu încapă nici o îndoială că orice cunoaștere a noastră începe cu experiența, căci prin ce altceva ar putea fi deșteptată spre funcționare facultatea noastră de cunoaștere, dacă nu prin obiecte care exercită influențe asupra simțurilor noastre și care, pe de o parte, produc ele însele reprezentări, pe de altă parte, pun în mișcare activitatea noastră intelectuală, pentru a le compara, a le lega sau a le separa, prelucrînd astfel materialul brut al impresiilor sensibile într-o cunoaștere a obiectelor care se numește *experiență*” [2, p. 50].

În opinia lui Florian M., a face experiență înseamnă „a lua lecții chiar de la realitate, a primi o învățătură „din mâna întâi”, adică printr-o trăire directă și primară a lucrurilor. Cunoștința adevărată posedă cele două calități ce asigură valabilitatea, dar lipsesc experienței: ea este supraindividuală sau universală, se referă la ceea ce e comun mai multora și drept urmare e necesară, adică nu poate fi concepută altfel decât este. Cel mult experiența posedă o valabilitate sau necesitate condițională. Experiența îmbrățișează totdeauna un număr limitat de cazuri, anume cazurile trecute și prezente, însă cunoștința, obținută pe baza inducției, afirmă și pentru viitor, deci pentru totalitatea cazurilor de aceeași speță [20, p. 243]. Prin urmare, gândirea prezentului ne impune alternativa: sau separăm experiența și gândirea, dar atunci oricât am cere colaborarea lor, pentru a face posibilă cunoștința, această colaborare nu se justifică, e ca și cum am lipi

două figuri asimetrice; sau unim intim experiența (particularul) și gândirea (universalul) și numai atunci cunoștința își află fundamentarea suficientă. Numai o experiență structurată sau ordonată interior poate justifica faptul științei.

În viziune postmodernistă, cunoașterea este construită prin participarea directă a elevului, în măsura în care el își integrează experiențele sale, acesta fiind „punctul tare” al pragmatismului, deoarece intelectul este mereu în acțiune: se organizează, realizează clasificări, integrează materialul nou în cunoștințele vechi, pentru a deveni semnificative. Dacă noile experiențe vin în conflict cu cele vechi, *elevul experimentează, elaborează, evaluează, descoperă etc.* În așa mod, fiecare elev își construiește propria sa cunoaștere. Elevii pornesc într-o nouă învățare cu *propria lor experiență*, cu unele idei greșite, care trebuie corectate. Acest deziderat se poate realiza prin determinarea elevilor să înțeleagă neconcordanța acestor idei cu realitatea prin comparare, prin deducere, prin experiențe directe, prin aprecierea valorii în raport cu credințele lor, prin prezentarea de alternative care să le fie apropiate, în sens negativ sau pozitiv. El poate să înțeleagă ce nu este adecvat și să caute o nouă manieră de a cunoaște realitatea.

În acest context, profesorul cunoaște și ajută elevul să-și aprecieze nivelul învățării anterioare, să-și evidențieze expectanțele, să încerce să rezolve discrepanța între acestea și stadiul prezent al cunoașterii, să conștientizeze conflictul cognitiv apărut, ca punct central. În plus, elevii utilizează modul de înțelegere în alte situații noi, pentru noua cunoaștere, sub îndrumarea profesorului, pentru încorporarea noilor probleme în schema formată, pentru acomodarea și echilibrul lor.

*Construirea cunoașterii* depinde și de natura informațiilor, a problemei, a sarcinii de rezolvat: o sarcină care se rezolvă algoritmic cere o mai puțină angajare mentală în construcția soluției decât una formulată ca ipoteză, situație problematică, ca un conflict cognitiv, care produce o „disonanță cognitivă”. Profesorul trebuie să creeze situații care să sugereze respectivele abstracții, asupra cărora trebuie să opereze mental elevul, să le manipuleze propriu, ca și când acestea ar fi concrete. Aceasta este tot o experiență, dar cu concepte, algoritmi, reprezentări învățate anterior. Apoi urmează dezbaterea în grup și sinteza realizată împreună cu profesorul. Elevul trebuie să aibă suficiente reprezentări anterioare, surse din care trebuie să le extragă singur pentru a realiza operații, relații cât mai variate. Profesorul este cel care creează *contextul facilitator*: reactualizări, corecții, materiale-suport, cerințe, concepte operative, îndrumări, criterii de evaluare, management.

Filosofia lui J. Dewey este pragmatistă, preocupându-se în special de formarea caracterului, dezvoltarea personalității, exercitarea activismului și a aptitudinilor elevilor. Elevul este mereu în devenire și în orice moment al

dezvoltării el constituie o *unitate funcțională*, ale cărei acțiuni și reacțiuni sunt provocate de nevoile vieții sale [34].

O deosebită atenție în *învățarea pragmatică* se acordă dezvoltării capacității exploratorii, a capacității de a identifica și rezolva probleme, aptitudinii de analiză a problemelor complexe semnificative pentru subiect și colectivitate, aptitudinii de a sesiza miezul acestor probleme și a găsi mijloacele adecvate de rezolvare a lor și, firește, dezvoltării gândiri critice, legată de soluționarea problemelor, implicată în procesul inventivității și creativității. Aceasta este una din principalele noi orientări ale învățământului modern, aceea „de a favoriza o învățare axată pe probleme, rezultantă din situațiile trăite, ivite în practică, autentice” [13, p.16]. În strânsă legătură cu aceste evoluții pragmatice se constată și o accentuată nevoie de *a învăța mai mult pe cont propriu*, ca efort autonom, manifestându-se un stil de învățare axat pe trebuința continuă de înnoire a propriei cunoașteri printr-un efort personal neîncetat. În felul acesta, *paradigma acțiunii sau pragmatice* se manifestă ca una a participării afirmând ideea că *a ști și a face* nu trebuie să fie două experiențe diferite, fiind utilă formula *a ști făcând*.

În *învățarea pragmatică* prezintă importanță acțiunea care își are originea în interioritatea elevului, care vine din proprie inițiativă și pune în joc operațiile mentale prin care se acționează asupra obiectului cunoașterii. Pragmatica pune la baza învățării experiența proprie a elevului, care implică procese interne de interacțiune cu mediul înconjurător. În acest sens, afirmă I. Cerghit [13, p. 29], orice achiziție nouă este privită *ca un construct*, ca un produs al activismului elevului. Învățarea, în așa mod, este cea a unui proces de apropiere personală, individuală a cunoștințelor. Reiese că elevul care învață își elaborează el însuși cunoștințele, învățarea devenind, astfel, o punere în situație activă a elevilor.

Astfel, putem vorbi despre un model de învățare centrat pe raportul elev–cunoaștere, pe mijloacele sale de învățare, *pe logica învățării*. În acest fel, modelele procesuale, încep cu acțiunea, cu problema și fac din aceasta mobilul ajungerii la cunoștințe, aici înscriindu-se sisteme precum: sistemul procesual, de tip euristic; sistemul operațional, constructivist, sistemul învățării depline, inspirat din paradigma corelației *proces–rezultat*. O mare importanță o are învățarea prin descoperire, prin căutare activă, prin încercare; construirea cunoștințelor prin contactul direct cu realitatea, prin experiența trăită (experiență sensibilă), ca și invenția în găsirea soluțiilor.

Abordarea procesual-operațională a cunoașterii sau a formării cunoștințelor a dezvoltat, după cum afirmă I. Cerghit, o didactică *constructivistă centrată pe acțiunea elevului*, acțiune care își are originea în interior, în operațiile mentale prin care acesta acționează asupra obiectelor cunoașterii [13,



p. 95]. Este o metodologie ce promovează efortul de construire a cunoștințelor, reprezentărilor. În această viziune, actul învățării apare ca o construcție activă de reprezentări, cunoștințe și comportamente, pe baza construirii operațiilor mentale, a schemelor și structurilor operatorii, de care elevul se folosește pentru a transforma și structura realul, care pentru el sunt tot timpul în reconstrucție. În această ordine de idei, construcția unor conținuturi are în vedere selectarea și structurarea cunoștințelor. O astfel de învățare, prin procesare de informații, are întotdeauna un *caracter activ*, deoarece angajează procese interne profunde și complexe, predominant cognitive.

În sens mai larg, arată I. Cerghit, transformarea informațiilor care are loc în cursul învățării acoperă mai multe funcții principale ale activității mentale: conservare; stocare a structurilor cognitive permanente în memorie; elaborarea de decizii de acțiune pentru realizarea unor sarcini; construirea de reprezentări; producerea de informații noi pornind de la informații existente în memorie, care poate avea o finalitate epistemologică, contribuind la elaborarea de reprezentări sau pragmatică, contribuind la adaptarea unor decizii de acțiune; construire de cunoștințe și reglare de control al activității [13, p. 159]. Ceea ce ne atrage atenția în procesul învățării și rezultatele acestuia depind, în egală măsură, de modul în care factorii de meditație înfățișează noile informații și de modul în care elevul receptează și prelucrează aceste informații. Dar cel mai important este faptul că informațiile devin cunoaștere (cunoștințe) doar prin *efortul personal de învățare (procesare) al celui care învață*. Accentul este pus, deci, pe *activismul elevului*, care devine un element activ al procesării informației, capabil să-și creeze prin aceste transformări noi și noi potențialități de cunoaștere și acțiune.

Construind o nouă cunoaștere, elevii „se apropie” treptat de noua experiență de învățare cu achizițiile pe care le-au dobândit și, astfel, modifică acea reflecție pe care o vor construi pe baza noilor circumstanțe de învățare. Deci, noua cunoaștere nu se naște pe un teren gol. Elevii confruntă cunoștințele lor cu cele ce le oferă situații nou create și dacă conținutul nou nu se potrivește cu ceea ce cunosc și pot deja, atunci ei caută modalități de adaptare a înțelegerii la situația dată. Aceasta presupune reflecție, valorificarea achizițiilor inițiale, analiza cunoașterii anterioare și a celei emergente, în felul acesta, modificându-și cunoașterea.

De aici rezultă că elevii rămân activi în timpul acestui proces, că învățarea este un *proces interactiv* și nu o simplă recepționare a informațiilor. Elevul are rolul central în învățare, pentru că el produce experiențele cognitive, se confruntă cu conflictele cognitive, reinterpretează, formulează ipoteze, reflectă asupra problemelor. De aceea comportamentul său vedește curiozitate, autonomie, inițiativă, angajare în căutare, în comunicare. Elevul pune accent pe înțelegere, pe cum să se rezolve o situație, esențial fiind faptul cum să se efectueze operațiile



de logică pe care le include problema sau situația, cum să fie stimulată producerea de idei și rezolvarea lor.

Asociată tipului superior de învățare școlară, *învățarea interactivă*, implică conjugarea eforturilor ambilor agenți educaționali (profesorul-elevii) în construirea cunoașterii. Relația profesor-elev se redimensionează. Educatul își asumă rolul de subiect, de agent al propriei formări, iar profesorul este ghidul său în demersurile întreprinse. Cadrul didactic plasează accentul nu pe rolul de difuzor de mesaje informaționale, ci pe rolurile de organizator, facilitator și mediator al activităților de învățare. Demersul didactic este conceput astfel încât nu îl mai are în centru pe profesor, ci pe elev. Rolul profesorului rămâne, însă, unul capital. Renunțând la vechile practici educaționale rigide și uniforme, el devine organizator al unui mediu de învățare adaptat particularităților și nevoilor beneficiarilor, facilitând procesul învățării și dezvoltarea competențelor. Astfel, elevilor li se crează ocazia de a practica o învățare de calitate, de a realiza achiziții durabile, susceptibile de a fi utilizate și transferate în diverse contexte instrucționale și nu numai. Este dezirabil ca *învățarea interactivă* să determine, pe lângă implicarea activă a elevilor, și plăcerea de a descoperi și de a învăța prin dezvoltarea inițiativelor personale[6, p. 63].

Prin învățarea interactivă elevul devine coparticipant, alături de profesor, al propriei formări și coresponsabil de realizarea și efectele procesului de învățare. Asumându-și rolul de actor în învățare, elevul realizează demersuri critice și creative, depune eforturi proprii în scopul accederii la noua cunoaștere. Elevii activi au încredere în forțele proprii, sînt capabili de o autoevaluare corectă, manifestă curiozitate, ieșind din tipare și se implică în activități complexe, care au un caracter de continuitate de perspectivă.

*Interactivitatea* presupune învățarea prin acțiune, învățare pe care cercetătoarea T. Callo o descrie în felul următor: „aceasta înseamnă că elevii reproduc singuri situațiile reale”, „elevii acționează ca participanți egali și creatori ai lecției”, sunt susținuți să fie activi, „să caute și să dezvolte soluții de rezolvare a sarcinilor propuse”, „învățarea prin acțiune pregătește elevii pentru viață prin crearea de situații din viața reală drept cadre de învățare”. Interactivitatea poate fi descrisă asemenea învățării prin acțiune, afirmă cercetătoarea T. Callo, deoarece aceasta însăși presupune acțiune [7 p. 154].

În acest context al învățării remarcăm faptul că prioritare sunt încurajarea reflecției, utilizarea activă a cunoașterii, asigurarea unui nivel înalt al competențelor transversale și profesionale, valorizarea experiențelor pozitive. Sesizăm schimbări legate de faptul că elevul este tot mai mult un *constructor al propriei cunoașteri*, iar la nivelul conținuturilor învățării remarcăm apariția unor noi tipuri de tehnologii informaționale care permit transformarea și reconstituirea informațiilor / cunoștințelor.

Astfel, identificăm o învățare generativă de contextual, de procese discursive, reflexive, o învățare care schimbă modelul de organizare și ierarhia intereselor școlare, o învățare plină de reprezentări noi, deschisă experienței personale [18, p. 229].

În așa mod, realizarea învățării presupune o schimbare de paradigmă: trecerea de la paradigma normativă la *cea interpretativă*. Este, de fapt, o trecere la un alt model de a înțelege și practica învățarea, bazat pe pluralitatea construcțiilor realității, pe diversitatea soluțiilor, pe acceptarea adevărurilor relative și acceptarea probabilității erorii, pe considerarea cunoașterii ca o construcție personală și /sau colectivă / de grup) [16, p.127].

În viziunea Consiliului Europei istoriei îi revine un rol esențial în dezvoltarea spiritului de reconciliere, în consolidarea cooperării transfrontaliere și chiar în educația pentru cetățenia democratică. În realizarea acestor obiective se are în vedere formarea unor deprinderi moderne de *interpretare* și utilizare a unor surse din ce în ce mai variate, inclusiv a celor orale sau din mass media; abordarea unor domenii noi cum ar fi cel al mentalităților, al vieții cotidiene, al istoriei grupurilor minoritare; încurajarea cercetării în grup și a celei individuale, abordarea inter- și multidisciplinară[25].

Capacitatea de a formula puncte de vedere argumentate și fundamentate critic a devenit esențială într-o lume în care evenimentele se succed tot mai alert, iar informația este abundentă. Deși se recunoaște rolul deosebit al istoriei în a-i face pe elevi să acumuleze numeroase cunoștințe, acum se orientează spre faptul ca elevii să adopte o *atitudine critică* față de evenimentele istorice și să utilizeze propria rațiune în *interpretarea și înțelegerea semnificației proceselor istorice*. Analizând concluziile și recomandările Conferinței Internaționale, organizată sub egida UNESCO, la Visby, în 1999, Gh. Iuțiș evidențiază ideea că predarea istoriei trebuie să consolideze capacitatea de a raționa *gândirea critică* a fiecăruia, prin prezentarea unui număr de surse istorice deschise interpretării și permițând cunoașterea a diferite personalități ale istoriei și ale epocii prezente, pornind de la *diferite perspective și interpretări*, bazate pe concepte[25, p.63].

Elevii trebuie să înțeleagă că evenimentele istorice nu doar se prezintă, ci se încearcă a interpreta informația disponibilă și a privi legăturile dintre diferite fapte pentru a înțelege și a explica evenimentele. Faptele istorice colectate sunt transformate în dovezi istorice, pentru a sprijini o anumită interpretare a ceea ce s-a întâmplat. Elevii trebuie să înțeleagă că aceleași evenimente pot fi folosite de diferiți oameni în diferite scopuri sau pentru a argumenta diferite *interpretări* ale aceluiași eveniment sau fenomen. De asemenea, elevul trebuie să accepte faptul că sunt posibile mai multe perspective de abordare cu privire la orice fenomen sau eveniment istoric și că aceste perspective diferite oglindesc o mare diversitate de experiențe istorice.

Valorizarea critică a interpretărilor, începută de Socrate, este continuată de Platon, care folosește, pentru prima dată, termenul de *hermeneia*, în înțelesul de *tehnică interpretativă*: modalitate de a se arăta, de a se reda, de a apărea, pe care o are transcendența, ceea ce e exterior, ceea ce este dincolo de subiect. Lansând acest termen, Platon a mers pe convingerea că toată existența umană stă sub semnul acestui cuvânt, pentru că nu există disciplină, oricât de exactă, din care să lipsească *interpretarea*. Nu numai cartea, dar și lumea și viața pot și trebuie să fie interpretate.

Aproape orice eveniment istoric este deschis mai multor *interpretări*. Aceasta nu înseamnă însă că mai întâi sunt strânse datele, pentru ca apoi să apară adevărul, datele trebuie reunite într-o prezentare coerentă. Aceleași date pot sprijini adesea interpretări diferite, iar de multe ori informațiile sau izvoarele sunt incomplete, dând naștere unor noi interpretări, total diferite. De aceea profesorul trebuie să se asigure că elevii înțeleg acest lucru.

Privită în ansamblu, sarcina *interpretării istorice* este aceea de a analiza fiecare fenomen istoric ca moment al unei experiențe trecute sau prezente, relația dintre experiența elevului și fenomenele istorice devenind destul de strânsă. Dacă gândirea elevului și asociația de idei pe care o stabilește sunt interdependente, atunci înțelegerea fenomenului istoric este una intrinsecă.

Termenul de *interpretare*, care în latină înseamnă *explicație, lămurire* are, în concepție pedagogică, semnificația unei operații de decriptare, decodificare, transpunere într-un limbaj clar, inteligibil. Interpretând, elevul evidențiază sensul primar al informației istorice, dar și pune în evidență, printr-un travaliu intensiv, posibilitățile, configurațiile, structurile profunde ale informației istorice. Prin *interpretare* elevul transformă faptele istorice într-un conștient sesizabil, care suplinește o tehnică mecanică de analiză. Reformularea, ca rezultat al interpretării, presupune a spune cu alți termeni și într-o manieră mai clară, mai explicită ceea ce tocmai transmite un eveniment, o faptă istorică. Reformularea implică, așadar, *reflexie activă* din partea elevului și perceperea puterii de autoreglare finală a comportamentului de învățare al elevului prin el însuși

În acest context, putem afirma că este total nepotrivit de a înlătura din domeniul educației istorice acest „joc” al valorificării experienței elevilor. *Interpretarea istorică* ar avea de „suferit” fără acești „cercetători” simpli, dar demni de luat în seamă, care sunt elevii. Doar o anumită stare de lucruri, o anumită stare de spirit, o anumită reflecție, până la urmă, se dezvoltă plecând de la o activitate experiențială. Și în măsura în care această activitate reflexivă se constituie, ea se cuprinde deja, implicit, în germenul ei, adică întregul demers este dezvoltarea aceluia moment generator[34, p.159].

Prin urmare, elevul este solicitat, în *interpretarea istoriei*, să distingă într-o serie de reprezentări pe care le cuprinde efectiv fiecare moment al experienței personale și care depind de actul lor de voință, deci reflecția, pe de o parte, și o mulțime de reprezentări pe care și le face fără a fi „stăpânul” lor, deci reprezentări care nu sunt supuse actului lui de voință – fenomenele istorice. Însă, cu cât mai multe fenomene istorice de același tip, conform conținutului lor, cunoaște elevul, cu atât mai ușor ajunge el la acea cunoaștere despre ele. Firește că, pe lângă aceasta, este luată în considerare intenția autorului informației despre fenomenul istoric în raport cu cei cărora este destinată informația[Ibidem].

"*Interpretarea*" și "*înțelegerea*" sunt conceptele cheie de bază ale hermeneuticii. Interpretăm nu numai de dragul de a interpreta, ci interpretăm ca să înțelegem. *Înțelegerea sau comprehensiunea* constituie finalitatea oricărui demers hermeneutic. *Interpretarea* este aproape întotdeauna mai mult decât o explicație și presupune avansarea unor puncte de vedere personale și originale. Ea pornește întotdeauna de la un punct inițial, care nu este un punct zero al cunoașterii, întrucât există cunoștințe și intuiții prealabile și înaintează printr-o serie de operații succesive prin inducție și deducție, prin analiză și sinteză, și se întoarce la punctul de la care a plecat. În felul acesta hermeneutul își trasează cercul său. Cercul se închide, dar nu se realizează o închidere perfectă pentru că punctul final de sosire nu coincide întru totul cu punctul inițial de pornire, ci este un punct îmbogățit, care aduce inevitabil spor de cunoaștere[36].

*Interpretarea* aduce în prim plan problema explicării fenomenelor istorice. Azi este important *ce și cum înțelegi în viziune proprie*, prin ipotezizare, imaginație etc. *Interpretarea* este aceea care precede și urmează, totodată, descrierea.

Istoria prezintă astăzi tabloul unei discipline cu funcții limitate pentru a justifica din punct de vedere epistemologic prezentul, pentru a juca rolul de normă reglatoare, prin exemplaritate, pentru comportamentele prezumate, prin învățarea faptelor trecutului și, nu în ultimă instanță, un lung sir de informații, ordonate într-un sistem rigid care trebuie învățate. În consecință, obiectivele istoriei – ca disciplina de învățământ, pot fi reformulate ținând cont de următoarele comandamente:

1. Trebuie să răspundă nevoilor unui anumit segment de populație școlară într-un context socio-cultural dat. Acest segment de populație școlară îl formează elevii de liceu, care, în virtutea specificului vârstei, învață istoria într-un mod specific, pornind de la faptul că adolescentul simte acut necesitatea de a-și afirma personalitatea, chiar dacă structurile profunde ale personalității abia se formează. Se desăvârșesc atitudinile, idealurile. "Stilul de lucru se

perfecționează, autonomia individuală crește, autoeducația ocupă un loc important în preocupările tinerilor, aptitudinile și aspirațiile se conturează tot mai mult, interesul se divizează accentuat, dar se precizează, iar afectivitatea este stăpânită din ce în ce mai mult” [Apud 4]. Mentea elevului este pregătită pentru cele mai complexe demersuri cognitive, se remarcă o dezvoltare puternică a atenției voluntare, a gândirii logice, abstracte, cu elemente de flexibilitate și creativitate, a spiritului critic. Adolescentul devine capabil de acte afective superioare, motivația lor este accentuată intrinsecă; în consecință, ei devin conștienți de valoarea lor proprie și de acțiunile în care sunt antrenați. Noul mod de a raționa, experiența dobândită depind foarte mult de ceea ce i se transmite tânărului și de interesul pe care el îl manifestă față de acestea.

2. Elevii trebuie “*să acționeze, nu să fie acționați*” astfel încât ei să obțină o îmbogățire și nu să imite doar. Datorită conștientizării individualității personale, începând cu adolescența putem vorbi de un stil propriu, de maniere comportamentale și de un mod propriu de exprimare. Însușindu-și variate procedee stilistice și punându-și în valoare originalitatea, adolescentul se apropie tot mai mult de perioada adultă, care se caracterizează prin stil de gândire individual, prin moduri de acțiune individuale, prin autonomie. Experiența individuală și punerea ei în valoare este o condiție și o sarcină esențială. M. Eliade confirmă: “nu experiențele lipsesc unui tânăr, ci înțelegerea lor Ele sunt rareori solicitate și “rămân oarecum exterioare, le poartă după ei ca un leș, nu le transformă în hrană și înțelegere” [Apud 4]. Așadar, experiențele sunt necesare pentru gimnastica spiritului, pentru dezvoltarea unor virtualități psihice creatoare de valori și de sinteze inedite. Ele trebuie să ghideze acțiunile esențiale ale procesului de învățare și ale subiecților implicați în aceasta, trebuie să indice explicit rezultatele care trebuie atinse prin intermediul acțiunii didactice, și să orienteze selecția conținuturilor, a activităților de învățare și exigențele pedagogice ale curriculumului.

Reieșind din formula curriculară a disciplinei [3], aceste *obiective* pot fi formulate astfel:

- culegerea și vehicularea informației: recunoașterea și reproducerea unor informații (termeni, accepții, noțiuni, cunoștințe specifice diferitelor domenii pe care istoria le valorifică sau le interferează);
- enunțarea sau descrierea unor informații din registrul cognitiv anterior subsecvent diverselor discipline sau în exclusivitatea istoriei;
- identificarea asemănărilor și deosebirilor între diverse informații, constituirea unor scheme de clasificare pornind de la informații simple;

- analiza, sinteza și generalizarea unor informații derivând din diferitele domenii sau din diferite epoci; culegerea unor ansambluri de informații vizând realitățile locale, regionale, naționale sau internaționale de factură istorică, socială, culturală, politică;
- cunoașterea unor arii tematice sau comune cu alte discipline.

Prin natura sa, istoria trezește și cultivă sentimente, creează acele stări raționale și afective de care are nevoie orice ființă umană pentru a trăi și a-și valida capacitățile creatoare în conformitate cu cerințele progresului și ale societății. Istoria nu doar transmite un volum de cunoștințe în informarea elevilor asupra curgerii datelor sau a desfășurării unor evenimente istorice, ci are rolul important de a forma *capacități de interpretare, înțelegere și acțiune*. Istoria vizează atât latura cognitivă cât și cea rațional-afectivă, contribuind la dezvoltarea cunoștințelor din toate sferile existenței sociale. Istoria este un exemplu pentru prezent, este o știință de sinteză, componenta esențială a culturii generale, operează cu concepte, noțiuni specifice, constituie un fundament pentru cunoștințele dobândite la alte discipline școlare (limba și literatura, geografia).

După cum afirmă Xenopol, în *interpretarea istoriei* trebuie să se evite cu orice preț o apreciere care nu se bazează pe convingeri comune tuturor, iar în cazul când acestea lipsesc, urmează să se abțină de a judeca și aprecia evenimentele, indiferent din ce punct de vedere. Nu trebuie să se ridice o construcție artificială despre evenimentele istorice. Și acest lucru trebuie învățat în cadrul educației istorice, deoarece anume istoria valorifică milenii de experiență pentru a le pune în serviciul omenirii, progresului și demnității umane [Apud 32, p 26]. Achiziționarea cunoștințelor în domeniul istoriei depinde, așadar, de mai mulți *factori*:

- Calitatea, accesibilitatea conținuturilor noțiunilor, datelor, faptelor și evenimentelor istorice;
- Sistemul ierarhizat de reguli după care sunt prezentate evenimentele istorice;
- Asocierea elevului la procesul de învățare și de progres;
- Acceptarea istoriei, datorită conținuturilor sale clar determinate și acceptate, drept un bun public;
- Dezvoltarea gândirii istorice, care implică realizarea următoarelor obiective: reconstruirea trecutului și explorarea lui din punct de vedere genetic, funcțional și axiologic. Or, *a gândi istoric* înseamnă a cunoaște și a analiza cauzele care au generat un eveniment istoric, a determina rolul pe care îl are acesta în evoluția societății, ierarhizându-l;
- Dezvoltarea nivelului capacității elevului de a utiliza conștient sursele de informare.

Istoricii prin specificul preocupărilor lor pot reliefa, uneori și în funcție de interese, aspecte noi, ce pot duce la *reinterpretarea* punctelor de vedere vechi

sau apariția unora cu totul noi. Considerând că orice eveniment istoric, în sens larg, implică anumite concluzii în urma unei evaluări sprijinite pe interpretări și explicații bazate pe dovezi, în care opțiunea personală își spune uneori cuvântul, constatăm că deciziile istoriei nu sunt definitive, pe măsură ce noi dovezi pot aduce alte puncte de vedere, uneori total diferite, asupra unui eveniment sau fapt istoric. Judecata finală care se impune este că istoria nu este imuabilă, iar sentințele sale nu sunt irevocabile, cu atât mai mult în cazul unor evenimente sau personaje foarte importante. În școală se urmărește, de asemenea, scopul de a *interpreta faptele*, de a da explicații, de a evalua un fenomen, un fapt istoric. Un fapt este însă neîndoielnic, acela că istoria, fiind un amestec de subiectivitate și obiectivitate, are posibilitatea de a reprezenta un demers, poate cel mai consistent, în stabilirea apropierii și încrederii între oameni. De aceea înțelegerea ei corectă, fundamentată documentar, presupune efort, imaginație și multă dăruire din partea elevilor și profesorilor.

Datorită resurselor de care dispune, istoria contribuie la integrarea unitară a cunoștințelor, la dezvoltarea *capacităților elevilor de a interpreta faptele și evenimentele istorice*, de a stabili relații de cauzalitate între ele, de a pătrunde în esența proceselor istorice, de a genera atitudini și de a forma gândirea istorică a elevilor, transformarea conștiinței lor în convingeri și a acestora în spirit civic. Studiarea istoriei în școală constă nu doar în transmiterea de cunoștințe elevului, în informarea lor cu date, lucruri, fapte, evenimente și persoane istorice ci, mai ales, în formarea *capacității de interpretare*, de înțelegere și de acțiune.

Ideea centrală promovată, și anume, că o cunoaștere valoroasă a istoriei se produce prin *interpretare*, nu printr-o amplă, dar pasivă receptare, dă sens unei metodologii cu adevărat active: elevul nu poate face abstracție de necesitatea „reabilitării” personale în și prin istorie. Pot fi aduse dovezi științifice pentru faptul care este comportamentul hermeneutic al elevului în studierea istoriei din perspectiva consensului negociat, ce repercusiuni se pot „descoperi” prin aplicarea metodologiei hermeneutice în cunoașterea științifică a istoriei, determinarea faptului care poate fi una dintre cele mai eficiente modalități de structurare a curriculumului disciplinar la istorie.

În condițiile în care *pragmatismul* este reactualizat în educație pentru a accentua caracterul practic al cunoașterii, realizarea educației istorice din *multiplele ei perspective* devine un factor de reușită. Istoricii prin specificul preocupărilor lor pot reliefa, uneori și în funcție de interese, aspecte noi, ce pot duce la *reinterpretarea punctelor de vedere* vechi sau apariția unora cu totul noi. Considerând că orice eveniment istoric, în sens larg, implică anumite concluzii în urma unei evaluări sprijinite pe interpretări și explicații bazate pe dovezi, în care opțiunea personală își spune uneori cuvântul, constatăm că deciziile istoriei nu sunt definitive, pe măsură ce noi dovezi pot aduce alte puncte de vedere,



uneori total diferite, asupra unui eveniment sau fapt istoric. Judecata finală care se impune este că istoria nu este imuabilă, iar sentințele sale nu sunt irevocabile, cu atât mai mult în cazul unor evenimente sau personaje foarte importante. În școală se urmărește, de asemenea, scopul de a interpreta faptele, de a da explicații, de a evalua un fenomen, un fapt istoric. Un fapt este însă neîndoielnic, acela că istoria, fiind un amestec de subiectivitate și obiectivitate, are posibilitatea de a reprezenta un demers, poate cel mai consistent, în stabilirea apropierii și încrederii între oameni. De aceea înțelegerea ei corectă, fundamentată documentar, presupune efort, imaginație și multă dăruire din partea elevilor și profesorilor.

*Multiperspectivitatea* este un concept folosit la disciplina istorie pentru a evalua evenimentele istorice din mai multe perspective. Este folosit pentru a descrie o anumită modalitate de învățare a istoriei și un tip aparte de abordare a conținutului curriculumului. *Multiperspectivitatea* își are originea în disciplina de bază a istoriei. Istoricii, dar și elevii, înțeleg că în cazul unei bătălii sau al invadării unei țări există cel puțin două perspective asupra evenimentului respectiv: cea a învingătorului și cea a învinsului, a invadatorului și a celui invadat. Astfel, elevii devin conștienți că există o gamă întreagă de perspective asupra evenimentelor istorice. În istorie *perspectivele multiple* sunt normale și ele trebuie să fie susținute cu argumente istorice și luate în considerare în formularea de aprecieri și concluzii[40, p.47-48].

În cadrul educației istorice în școală conceptul de *multiperspectivitate* a început să fie folosit la începutul anilor 1990, deși ideile care stau la baza acestui termen au o istorie mai lungă și sunt înrădăcinate în câteva procese care au avut loc în cadrul educației școlare.

Așa-numita “nouă istorie” a fost primul dintre aceste procese care a apărut în anii 1970, inițial în Europa vestică și de nord, iar la începutul anilor 1980 s-a manifestat și în Europa de Sud și apoi, după evenimentele din 1989-1990, în Europa centrală și răsăriteană. Abordarea propusă de “noua istorie” reflecta nemulțumirile legate de abordarea tradițională a educației istorice în școală care accentua următoarele elemente:

- comunicarea informației;
- conținuturi axate pe istoria politică și constituțională;
- focalizare predominantă pe evenimente și personalități;
- elaborarea programelor de studiu cu accent pe abordări a istoriei naționale bazată pe un conținut bogat și ordonat cronologic;
- prezumția implicită că narațiunea istorică națională coincide cu istoria celui mai larg grup etnic și cu istoria comunității lingvistice și culturale dominante[40, p.9 ].

Stabilirea unei balanțe mai echilibrate între predarea trecutului și a oferi elevilor mijloacele de a gândi istoric despre acesta, către plasarea accentului în predarea istoriei în clasă pe învățarea elevilor să analizeze, să interpreteze și să sintetizeze dovezile obținute dintr-o varietate de surse primare și secundare era scopul spre care ținea “noua istorie”. Astfel, se înțelege faptul că istoria se studiază în baza diferitor tipuri de surse, se interpretează și utilizează dovezi în moduri diferite, se selectează și se pun în evidență diferite aspecte ale acestora. Reiese că majoritatea fenomenelor istorice, după cum menționează R. Stradling, pot fi interpretate și reconstruite dintr-o varietate de perspective, reflectând limitele dovezilor existente, interesele subiective ale celor care le interpretează și le reconstituie, dar și influențele culturale în schimbare și care determină ce anume (și în ce măsură) fiecare generație consideră că este semnificativ din istorie[ Ibidem].

Un alt proces care a contribuit la interesul acordat conceptului de *multiperspectivitate* a fost recunoașterea faptului că în trecut istoria a fost predată și învățată dintr-o perspectivă monoculturală, etnocentrică, exclusivă și se baza pe prezumția că narațiunea istorică națională corespundea cu istoria celui mai mare grup național și cu istoria comunității lingvistice și cultural dominant

Datorită mobilității crescânde a forței de muncă populația statelor din Uniunea Europeană a devenit mai diversă din punct de vedere cultural și etnic. Această situație a contribuit amplu la creșterea interesului acordat *multiperspectivității* în sfera educației istorice. Școala este pusă în fața faptului de a-i pregăti pe tineri pentru o viață într-o lume caracterizată de diversitate etnică, culturală, lingvistică și religioasă.

În condițiile în care *pragmatismul* este reactualizat în educație pentru a accentua caracterul practic al cunoașterii, realizarea educației istorice din multiplele ei perspective devine un factor de reușită. Rolul istoriei acum este ca elevii să gândească critic și să utilizeze propria rațiune în interpretarea și înțelegerea semnificației proceselor istorice. Elevii vor însuși că orice fenomen sau eveniment istoric este deschis mai multor interpretări, că sunt posibile mai multe perspective de abordare și că aceste perspective diferite oglindesc o diversitate de experiențe istorice. Și mai mult, elevii înțeleg că evenimentele istorice nu doar se prezintă, ci se interpretează, se descoperă legăturile dintre diferite fapte pentru a înțelege și a explica evenimentele. În așa fel, faptele istorice colectate sunt transformate în dovezi istorice, pentru a sprijini o anumită interpretare a ceea ce s-a întâmplat.

*Perspectiva multiplă* în învățarea istoriei înseamnă un mod de a gândi, selecta, examina și utiliza dovezi provenite din diferite surse pentru a explica complexitatea unei situații și pentru a descoperi ceea ce s-a întâmplat și de ce. Astfel, elevii vor înțelege că există mai multe variante de interpretări asupra unui

eveniment istoric și că același eveniment istoric poate fi descris și explicat în moduri diferite. Totodată, fiecare punct de vedere poate fi valabil în pofida faptului că poate fi incomplet sau nu oferă decât o explicare parțială. Toate relatările cu privire la fenomenele istorice sunt provizorii, iar cea mai bună relatare este aceea care corespunde cel mai bine dovezilor disponibile la un moment dat. În așa fel, este necesar o anumită *empatie istorică*, de a se pune în pielea unui personaj istoric și de a înțelege modul în care cel din urmă sesizează momentul și de ce îl percepe anume așa [35, p. 26].

Este important de înțeles, că *perspectiva multiplă* în studierea istoriei nu constituie doar un mod de a le prezenta elevilor un număr mai mare de abordări, ci și de a-i ajuta să își însușească unele abilități analitice, moduri de a gândi în plan istoric și posibilitatea de a se transpune în pielea unui personaj istoric. Această abordare este necesară pentru a examina un eveniment istoric și pentru a înțelege mai bine ceea ce s-a întâmplat și de ce. Aceste competențe și acțiuni trebuie exersate în mod sistematic și consecvent. Perspectivele cu privire la un anumit eveniment nu pot întotdeauna identificate numai cu referire la conținutul specific al unui text. Este important ca diversele puncte de vedere să fie plasate într-un context [Ibidem].

Elevii trebuie să conștientizeze că istoricii pot reliefa aspecte noi, ce pot duce la reinterpretarea punctelor de vedere vechi sau apariția unora cu totul noi. Considerând că orice eveniment istoric, în sens larg, implică anumite concluzii în urma unei evaluări sprijinite pe interpretări și explicații bazate pe dovezi, în care opțiunea personală își spune uneori cuvântul, constatăm că deciziile istoriei nu sunt definitive, pe măsură ce noi dovezi pot aduce alte puncte de vedere, uneori total diferite, asupra unui eveniment sau fapt istoric. Judecata finală care se impune este că istoria nu este constantă, iar sentințele sale nu sunt irevocabile, cu atât mai mult în cazul unor evenimente sau personaje foarte importante. În școală se urmărește, de asemenea, scopul de a interpreta faptele, de a da explicații, de a evalua un fenomen, un fapt istoric. Un fapt este însă neîndoielnic, acela că istoria, fiind un amestec de subiectivitate și obiectivitate, are posibilitatea de a reprezenta un demers, poate cel mai consistent, în stabilirea apropierii și încrederii între oameni. De aceea înțelegerea ei corectă, fundamentată documentar, presupune efort, imaginație și multă dăruire din partea elevilor și profesorilor.

Descriind principalele caracteristici ale *multiperspectivității*, K. Peter-Fritsche este de părerea că aceasta este un proces în care se i-a în considerare, pe lângă propria perspectivă, și perspectiva altora. Astfel, acest proces scoate în evidență faptul că și noi avem o perspectivă care este filtrată prin propriul nostru context cultural, reflectă propriul nostru punct de vedere și propria interpretare a ceea ce s-a întâmplat și de ce, propria noastră perspectivă a ceea ce este relevant

sau nu. Propria noastră perspectivă poate reflecta și propriile prejucii și idei preconcepute. Din acest punct de vedere, *multiperspectivitatea* este și o predispoziție, ceea ce înseamnă capacitatea și voința de a privi situația din perspective diferite, astfel, acceptând existența și altor moduri de a vedea lumea decît propria perspectivă și că acestea pot fi la fel de valide și la fel de parțiale”[Apud 40, p. 13].

Ann Low-Beer descrie *multiperspectivitatea* în învățarea istoriei ca un proces de analiză a evenimentelor istorice din mai multe perspective, văzând-o puternic înrădăcinată în metodologia istorică. Perspectivele multiple în istorie, în opinia cercetătoarei, sunt obișnuite și trebuiesc testate cu ajutorul dovezilor, pentru ca apoi să se țină seama de acestea în formularea judecăților și a concluziilor” ”[Apud 40, p. 14]. De o altă părere este Gita Steiner-Khamsi, care susține că istoria așa cum este predată, este monoculturală, etnocratică, mai degrabă universalistă decît pluralistă și exclusivistă mai mult decît inclusivă”[Apud 40, p. 14].

Robert Stradling concluzionează că aceasta reprezintă o modalitate și o predispoziție de a vedea evenimentele istorice, personalitățile, culturile și societățile din perspective multiple, utilizând proceduri și procese fundamentale pentru știința istorică. Multiperspectivitatea ar putea fi definită și ca modalitate de a gândi, selecta, examina și utiliza dovezi provenind din surse diferite pentru a lămuri complexitatea unei situații[40].

În opinia lui Robert Stradling, *multiperspectivitatea* este, ca intenție, mai pluralistă, inclusivă, integrativă și comprehensivă decît abordările tradiționale ale educației istorice. *Multiperspectivitatea* ridică mai multe întrebări: ce se înțelege prin perspectivă, ce se are în vedere că profesorul ia în considerare toate perspectivele, ce face profesorul cînd perspectivele multiple sunt contradictorii, există o selecție, ce criterii se aplică la selecția lor etc. Autorul consideră că învățarea istoriei poate fi făcută mai multiperspectivală prin conținuturi mult mai diverse, prin utilizarea unei game mai largi de surse din care elevii au posibilitatea să citească descrieri contradictorii ale evenimentelor istorice[6]. *Multiperspectivitatea*, susține autorul, nu este numai o problemă de schimbare a conținuturilor curriculum-ului de istorie și de utilizare a unei game mai largi de surse, mai important este susținerea elevilor de a gândi în termeni istorici asupra trecutului[28, p. 57-58].

În contextul predării istoriei, o *perspectivă multiplă* își propune să atingă trei obiective:

- să determine o înțelegere mai largă a evenimentelor istorice, luând în considerare asemănările și deosebirile dintre relatările tuturor părților implicate;

- să determine o înțelegere mai profundă a relațiilor de tip istoric dintre națiuni sau dintre state vecine sau dintre majoritate și minoritățile din cadrul aceluiași stat;
- să determine o imagine mai clară a dinamicii a ceea ce s-a întâmplat în plan istoric, prin examinarea interacțiunilor dintre popoarele și grupările implicate, precum și a interdependenței lor[41, p. 121].

În lucrarea sa, Robert Stradling identifică trei dimensiuni relevante ale *multiperspectivității*:

- putem vedea evenimentele și procesele istorice din mai multe perspective. Pentru aceasta trebuie să cunoaștem pe cât de credibilă este sursă, cine sunt autorii sursei, care este rolul lor și cum au obținut informațiile.
- putem vedea evenimentele și procesele istorice dintr-o multitudine de puncte de vedere, înțelegând cauzele care conduc la puncte de vedere diferite și logica din spatele punctului de vedere exprimat. Apoi trebuie să de-construim limbajul textului după care se implică colaționarea și analiza informației contextuale cu privire la fiecare sursă care ne ajută să înțelegem de unde provine un punct de vedere.
- putem vedea evenimentele și procesele istorice printr-o multitudine de narațiuni și interpretări istorice. Aceasta presupune identificarea diferențelor de interese, de interpretare, de puncte cheie în care se manifestă acordul sau dezacordul între narațiuni[41, p. 17-18].

În felul acesta, *multiperspectivitatea* tinde să extindă aria analizei asupra unui fenomen istoric prin următoarele căi:

- analiza conceptelor cu privire la care dintre perspective sînt sau nu relevante pentru înțelegerea istorică a unui eveniment sau proces;
- analiza modalităților în care perspectivele diferite se află în relație unele cu altele, cum au interacționat persoanele care reprezintă diferite perspective, conexiunile și interdependențele care produc o descriere mai complexă a ceea ce s-a întâmplat și de ce.

*Multiperspectivitatea* în învățarea istoriei asigură anumite beneficii acestui proces:

- adaugă o dimensiune suplimentară narațiunii istorice, narațiunea nu este uniliniară;
- pune în lumină influențele reciproce dintre diferitele grupări dintr-o țară, dintre țări vecine, alianțe, rivalități relațiile dintre ocupanți și ocupați;
- aruncă lumină asupra situațiilor de conflict, ajutîndu-ne să înțelegem că acestea adesea apar, că fiecare parte implicată în conflict atribuie motive

care nu sunt fundamentate pe nici o dovadă , ci reflectă prezumții, idei preconcepute, stereotipuri înrădăcinate de mult timp;

- poate demonstra faptul că, în unele situații istorice, perspectivele sunt legate simbiotic.

În cadrul contextului specific al educației istorice, *multiperspectivitatea* intenționează să-i introducă pe elevi în studiul unui proces: un mod de a analiza dovezile relevante pentru un anumit eveniment sau proces istoric din perspectiva limitelor impuse de factorii fizici, de fidelitatea surselor, atitudinile și prejudecățile acestora etc.

Elevii trebuie să înțeleagă faptul că studiind trecutul trebuie să accepte și să tolereze puncte de vedere parțiale, subiectivități și idei preconcepute, să fie capabili să treacă peste punctul de vedere propriu sau al grupării lor sociale, culturale sau etnice cărora le aparțin și să înțeleagă cum percep alții evenimentele istorice.

*Multiperspectivitatea* necesită o analiză asiduă a modului în care interacționează diferite perspective, deoarece fiecare din ele este partea unui tot întreg. Aceasta este destul de greu de realizat, deoarece profesorul se confruntă cu un șir de probleme:

- Problema timpului și a flexibilității curriculum-ului. O abordare pluralistă a istoriei este dificilă în condițiile în care curriculum-ul de istorie este bogat în conținuturi, iar profesorului i se cere să acopere un număr mare de teme într-o perioadă relativ scurtă de timp. Multiperspectivitatea cere o structură a curriculum-ului de istorie care să fie flexibilă.;
- Posibilitatea de a utiliza multiperspectivitatea în conținutul manualelor școlare este limitată de spațiu și de costuri. A aborda o problemă sau o temă dintr-o multitudine de perspective presupune mult mai multe pagini decât ar fi în mod normal cazul într-o narațiune convențională de manual.
- Deseori manualul reflectă opinia autorului, sursele sunt selectate pentru a demonstra veridicitatea opiniei autorului. În acest caz, profesorul poate apela la manualele de alternativă, la surse suplimentare pentru a acoperi golul informațional și a realiza o multiperspectivitate reală;
- Problema cunoașterii limitate a unor limbi străine. În condițiile abordării unor teme de ordin european, mondial, avem acces la diferite surse pe paginile internetului într-o limbă străină, deci utilizatorul ar trebui să cunoască fluent limba, cel mai frecvent engleza.
- E necesar accesul la un număr cât mai mare de surse - crestomații cu imagini, grafice, scheme, hărți, documente, secvențe din surse mass-media etc.

- Multiperspectivitatea solicită din partea elevului și o abordare empatică. Dar empatia poate fi dificilă pentru elevi. Empatia nu este la libera alegere, profesorii de istorie trebuie să găsească modalități de a-și ajuta elevii să exerseze aceste abilități.

Elevilor le este mai greu să elaboreze judecăți și să tragă concluzii atunci când au de-a face cu perspective, interpretări și concluzii divergente și contradictorii. De aceea, profesorul trebuie să găsească mijloacele prin care să facă conexiunile și interdependențele mai tangibile și mai puțin abstracte pentru elevii[40,p. 21-25 ].

Constatăm că *perspectiva multiplă* în învățarea istoriei ajută elevii să-și însușească unele abilități analitice, moduri de a gândi în plan istoric și posibilitatea de a se transpune în pielea unui personaj istoric, ceea ce este necesar pentru a examina un eveniment istoric și pentru a înțelege mai bine ceea ce s-a întâmplat și de ce.

În această arie de abordări, educația istorică din perspectiva învățării pragmatic ajută la *reconfigurarea învățării istoriei* prin implicarea activă a elevilor în actul învățării, printr-un efort personal consistent, prin rezolvarea de probleme, cercetare, aplicând cunoștințele în contexte noi, diferite și necunoscute. Astfel, elevul acționează asupra informației și își construiește o nouă cunoaștere.

## 7.2. Abordările inter și transdisciplinare în reconfigurarea învățării

Schimbările sociale mondiale de la sf. sec. al XX-lea și începutul sec. al XXI-lea au dat naștere unui nou concept al educației axat pe valori, ce impune schimbarea accentelor de pe învățarea prin predare pe cultura învățării. Acest nou concept reclamă o nouă reconceptualizare a procesului de învățare pentru asigurarea educației în formula subiect – subiect (profesor- elev), când motivația, individualizarea, diferențierea instruirii și educației, aplicarea tehnologiilor noi didactice creează condiții pentru transformarea învățării cu accent pe rezultate, standard, pe creșterea calității în instruire, cercetare.

Postmodernitatea în educație desemnează o nouă abordare a activității de formare-dezvoltare a personalității, formulând ca obiectiv major *dezvoltarea integrală a personalității umane*. Paradigma postmodernă pune în centrul preocupărilor ființa umană dintr-o perspectivă globală, totalizatoare și integratoare. Conform obiectivului trasat de postmodernism, școala are sarcina de a dezvolta umanitatea în om, de a înzestra elevul cu multiple valori educaționale, nu doar intelectuale, care să-i permită nu numai integrarea socială, cât, mai ales, trăirea într-o lume în continuă schimbare.

Așa cum afirmă C. Cucuș „doar integrativul și holisticul bine fundamentate au șansa să ne facă să înțelegem sensurile adânci ale existenței”



[Apud 5, p. 51]. Această abordare a educației, în opinia noastră, necesită *reconfigurarea procesului de învățare*.

Aceste împrejurări, după cum susține L. Ciolan, a impus în fața cercetătorilor din domeniul științelor educației problema identificării unui *nou mod de producere a cunoașterii*[14]. În opinia cercetătorului L. Ciolan, noul mod de producere a cunoașterii, spre deosebire de cel clasic, provine din două mari surse – *cognitivă și socială* și „se bazează mai mult pe transformările din lumea contemporană fiind determinat de *emersiunea transdisciplinarității*, de *gândirea transversală* și axat pe rezolvarea problemelor vieții cotidiene”. Respectiv, subliniază cercetătorul, noul mod de producere a cunoașterii revendică și un alt tip de învățare: „*una de tip integrat*, orientată de contextul aplicării și centrată pe rezolvarea de probleme”, astfel, încât să asigure dobândirea de competențe transdisciplinare, care să permită oamenilor să facă față noilor provocări[14, p. 35].

Prin noul mod de cunoaștere identificat de L. Ciolan, cercetătoarea M. Hadîrcă, are în vedere instituirea *cunoașterii transdisciplinare*, care este asociată cu soluționarea problemelor lumii actuale, care au influențat puternic direcțiile de dezvoltare a educației și formării determinând apariția de noi concepte, viziuni, paradigme educaționale și antrenând cele mai largi dezbateri cu privire la natura, funcțiile, scopurile educației în postmodernitate[23, p. 41]. Prin urmare, învățarea trece *dincolo de discipline*, ea devine integrată.

Astfel, învățarea ieșită din cutia disciplinelor școlare se apropie de problemele vieții reale. Fenomenele tot mai complexe ale vieții nu pot fi explicate de științele izolate, astfel, apare necesitatea de a readuce în actualitate ideia de *educație integrală*. Abordarea integralizată, în opinia cercetătoarei T. Callo, înseamnă crearea de corelații între teme, domenii, subiecte sau competențe. Acestea au o puternică legătură cu viața cotidiană și vizează formarea de *valori și atitudini* [10, p.18]. Avînd drept scop formarea competențelor-cheie ale elevului, integralizarea contribuie la satisfacerea intereselor și abilităților lui. Ajungem să înțelegem, că integrarea ajută să se identifice relațiile nu numai dintr-un singur domeniu, dar și între domenii diferite și din afara școlii, în așa fel, fiind asigurată dezvoltarea integrală a personalității [37].

Din cele analizate reiese că integralizarea în educație este un proces, precum și rezultatul interacțiunii diferitelor elemente care conduce la apariția unor elemente integrate, noi. Interacțiunea dintre diferite elemente constituie un proces complex și pe mai multe niveluri.

*Integrarea conținuturilor* vizează stabilirea de relații între concepte, noțiuni, idei, informații, valori ce aparțin diverselor discipline școlare. Din acest punct de vedere, sunt identificate următoarele niveluri de integrare:

intradisciplinară, multidisciplinară, pluridisciplinară, interdisciplinară, transdisciplinară.

Nu putem vorbi despre procese reale de integrare, despre procese explicite de frontieră la nivelul *intradisciplinarității* și *multidisciplinarității* unde, în primul caz, are loc conjugarea conținuturilor interdependente din același domeniu de studiu, iar în cazul multidisciplinarității are loc o corelare a demersurilor mai multor discipline pentru a clarifica o problemă din mai multe puncte de vedere. Dar totuși, integrarea curriculară la aceste niveluri creează anumite avantaje. Integrarea la nivelul *intradisciplinarității* contribuie la creșterea coerenței interne a disciplinei școlare prin centrarea pe facilitarea procesului de învățare; creșterea semnificativității predării prin sporirea activităților de învățare și stimularea realizării de legături între conținuturi; creșterea eficienței învățării prin sprijinul adus prin inserție și armonizare. În cazul *multidisciplinarității* integrarea curriculară facilitează realizarea legăturilor între conținuturile mai multor discipline; ajută la o mai bună înțelegere a problemelor care nu pot fi explicate integral în cadrul unei discipline.

Nivelul unde pentru prima dată are loc integrarea propriu-zisă este *interdisciplinaritatea*. Ea apare ca o cerință a diferențierii limitelor dintre domenii și implică interferarea diverselor arii curricular. Presupunând interferența dintre competențe sau conținuturi, *interdisciplinaritatea* permite transferul cunoștințelor între domenii adiacente, transferul conceptelor între discipline, a metodelor și strategiilor de învățare. Prin abordarea *interdisciplinară* elevii se cunosc cu conceptele și principiile comune mai multor domenii. Astfel, limitele stricte ale disciplinelor sunt ignorate, iar aceasta contribuie la realizarea obiectivelor de învățare, la dezvoltarea competențelor integrate care avantajează transferul cunoștințelor fundamentale în diverse contexte ale lumii reale și la formarea unei viziuni globale.

*Interdisciplinaritatea* presupune abordarea complexă a conținuturilor pentru formarea unei imagini integre asupra unei problematici. *Interdisciplinaritatea* permite soluționarea problemelor care nu pot fi rezolvate prin metode sau abordări unice, permite schimbări de ordin conceptual și metodologic deoarece ea presupune integrare între diferite domenii ale cunoașterii și între diferite abordări. Reiese că, *interdisciplinaritatea* reprezintă un mijloc de organizare a conținuturilor învățării cu consecințe asupra întregii strategii de proiectare a curriculumului, *Interdisciplinaritatea* prezintă o imagine holistică asupra fenomenelor studiate în cadrul diferitelor discipline și admite utilizarea cunoștințelor într-un anumit context. În așa fel, prin interdisciplinaritate *învățarea are loc altfel* și obține un aspect formativ.

Din punct de vedere epistemologic, metodologic și pragmatic *interdisciplinaritate* cuprinde cunoașterea și acțiunea didactică, oferind, în așa fel, o reprezentare holistică asupra fenomenelor care înlesnește contextualizarea și aplicarea cunoștințelor în contexte diverse.

Transferul strategiilor între discipline reprezintă principiul de bază al *interdisciplinarității*. Având la bază acest principiu, în abordarea *interdisciplinară* se evidențiază următoarele grade:

- *aplicativ*;
- *epistemologic*;
- *generator de noi discipline* [Apud 14, p.127].

Aceste niveluri se manifestă în felul următor: din transferul de metode rezultă aplicații practice concrete, din asimilarea metodelor din alte domenii în cadrul unei anumite discipline se inițiază analize interesante privind propria epistemologie, iar din transferul de metode dintre două sau mai multe discipline generează o disciplină nouă.

Deci, *interdisciplinaritatea* este o totalitate de relații și interdependențe dintre diverse conținuturi la nivelul demersului didactic pentru dezvoltarea personalității elevului.

În procesul învățării *abordarea interdisciplinară* contribuie la:

- asimilarea cunoștințelor care vor fi explorate în alte perioade ale școlarității;
- elucidează o temă apelând la mai multe discipline;
- creează situații de corelare a limbajului de specialitate a mai multor discipline școlare;
- oferă posibilități de aplicare a cunoștințelor în diferite contexte;
- favorizează transferul și rezolvarea de probleme noi;
- permite o viziune mai generală și o decompartmentare a cunoașterii umane;
- pune în evidență globalitatea temei/problemei de studiat.

Este important de cunoscut că utilizarea în exces a *interdisciplinarității* poate duce la superficialitate, generalizare abuzivă, însușirea unor cunoștințe și formarea unor competențe confuze, neclare, dispariția concretului. De aceea ea trebuie să fie corelată cu intra/pluridisciplinaritatea.

Formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care să permită participarea activă a individului la viața socială și economică solicită o altă perspectivă de abordare a activității de formare-dezvoltare a personalității umane, și anume, formarea *competențelor - cheie* necesare pentru fiecare cetățean. *Abordarea transdisciplinară* este mai apropiată de această perspectivă. Ea oferă un *alt context pentru învățare* bazat pe transfer, experiență, făcându-i capabili pe elevi să vadă dincolo de fapte sau idei și să poată decide în

legătură cu problemele din viața reală. Dovadă că abordarea transdisciplinară crează contexte de a învăța altfel servesc și următoarele idei: obiectivele și conținuturile învățării se concentrează în jurul unor teme cross-curriculare, facilitează transferul de cunoștințe în contexte noi, încurajează elevul în construcția propriei învățări, dă sens învățării și asigură o mai bună pregătire pentru viața a celui ce învață, oferă șansa să înțeleagă legăturile dintre domeniile învățării etc.

Astfel, putem afirma că *transdisciplinaritatea* oferă o perspectivă clară pentru *reconfigurarea procesului actual de învățare* orientat spre formarea de competențe-cheie. Această reconfigurare asigură o mai bună adecvare a educației naționale la contextul sociocultural al epocii în care se dezvoltă și servește drept bază conceptuală pentru dezvoltarea curriculumului actual, luat ca întreg, el însuși fiind transdisciplinar prin natura sa. În același timp, *abordarea transdisciplinară* ca context pentru reconfigurarea învățării oferă elevilor șansa unei *culturi transdisciplinare*, construită pe cei patru piloni ai învățării sugerați de J. Dellors între care există o „trans-relație”: *a învăța să cunoști, a învăța să faci, a învăța să trăiești alături de ceilalți* ce presupune o *atitudine transculturală, a învăța să fii*, pentru că numai cel care *a învățat să fie* poate fi cu adevărat și împreună cu ceilalți [23, p. 66].

*Transdisciplinaritatea* reprezintă cel mai înalt nivel de integralizare, alcătuind faza cea mai complexă și mai radicală a integrării. La acest nivel, mai multe discipline școlare se interpătrund care, mai apoi, dă naștere unui fenomen real de cunoaștere. Or, după cum susține B. Nicolescu, *transdisciplinaritatea* este ceea ce în același timp se află între discipline, în interiorul lor și dincolo de orice disciplină școlară [10, p. 53]. Iar cercetătoarea V. Bâlici constată că *transdisciplinaritatea* se fundamentează pe *dialogul* dintre discipline pentru a ajunge la *unitatea cunoașterii*, având finalitate *înțelegerea lumii prezente* [5, p. 51].

*Abordarea transdisciplinară*, are la bază următoarele viziuni, concepții și concepte științifice:

- viziunea constructivistă asupra cunoașterii;
- concepția învățării pe tot parcursul vieții;
- conceptul de învățare transdisciplinară;
- conceptul de competențe-cheie ca finalități ale educației moderne.

Această abordare, în opinia cercetătoarei M. Hadîrcă, oferă posibilitatea de realizare a unei *pedagogii colaborative*, în baza unui *curriculum de tip integrat* și a unor strategii transdisciplinare de predare-învățare, care să permită transferul de cunoștințe și abilități de la o disciplină școlară la alta și să

favorizeze astfel integrarea cunoașterii, înțelegerea unitară a lumii și apropierea învățării de realitatea vieții[23, p. 67].

Principala caracteristică a *abordării transdisciplinare* este ideea că nici o disciplină de învățământ nu reprezintă un domeniu închis. Astfel, exploatarea și punerea în evidență a legăturilor dintre diferite discipline devine necesară. Cunoașterea reală și complexă a lumii, formarea unei viziuni integratoare despre viață și lume devine posibilă numai prin corelarea cunoștințelor obținute de la lecții și activitățile de educație nonformală și informală la care participă elevii. Constatăm că *transdisciplinaritatea* se bazează pe probleme din viața reală și responsabilizează elevii pentru propria învățare, participând în mod direct și construind învățarea în jurul unor probleme mari.

*Abordarea transdisciplinară* se bazează pe intervențiile intelectuale, afective și psihomotorii ale elevului, pe conduitele mentale ale elevului și nu pe disciplină. Astfel, elevul învață în ritm propriu și este evaluat în funcție de ceea ce știe. Elevul cooperează cu colegii, își crează strategii proprii de învățare, în așa mod, asigurându-și o învățare activă. Prin *abordarea transdisciplinară*, spre deosebire de abordarea intradisciplinară, elevul interpretează, analizează, formulează, exprimă opinii personale, utilizează informația în rezolvarea problemelor. Deci, prin *transdisciplinaritate* se formează competențe integratoare și durabile prin transferabilitatea lor.

Creatorul și promotorul *paradigmei transdisciplinarității* B. Nicolescu susține că viziunea transdisciplinară asupra învățării poate conduce la realizarea unei *educații integrale a personalității*, care trebuie să dezvolte „atât mentalul, cât și sensibilitatea, dar și trupul ființei umane, întrucât numai transdisciplinaritatea acționează în scopul stabilirii echilibrului necesar între interioritatea și exterioritatea ființei umane” [31, p. 93]. O persoană formată integral pune în acord cele trei dimensiuni ce alcătuiesc ființa: *mentală, emoțională și fizică*.

În opinia cercetătorului, intelectul uman însușește mai rapid și mai bine cunoștințele atunci când ele sunt înțelese nu doar cu mintea, ci și cu sentimentele și corpul, și că numai educația integrală poate conduce la „dezvoltarea unei gândiri transdisciplinare și la instaurarea unei culturi transdisciplinare”. Asume educația transdisciplinară, susține autorul, oferă instrumentul prin care pot fi compatibilizate cele două sisteme de gândire, sistemul din *planul fizic* – material și sistemul din *planul ideatic* – imaterial[31, p. 148].

Operând cu noțiunea de *transdisciplinaritate*, L Ciolan afirmă că aceasta înseamnă integrarea competențelor într-un cadru flexibil de acțiune, stabilit ca urmare a consensului asupra unor practici cognitive și sociale, afirmație la care aderăm și noi. Soluția unei probleme, susține autorul, trece dincolo de cadrele formale ale oricărei discipline și va fi eminent transdisciplinară [14, p. 36].

După cum constată cercetătorul, nu structurile disciplinare, centrate pe conținut, duc la integrare ci cele inter- și transdisciplinare: *integrarea provine din caracterul dinamic și complex al competențelor necesare pentru a rezolva o problemă într-un context specific*. Întrucât este greu de imaginat o disciplinare /disciplinarizare a socialului, opțiunea logică rămâne *integrarea disciplinelor*. Datorită nevoilor cognitive și sociale, organizarea cunoașterii are loc după alte criterii: se trece de la criteriile legate de structura logică/cronologică/epistemologică a disciplinei la articulările temporale, orientate pe rezolvarea de probleme. Cunoașterea este un proces și produce, la rândul ei, procese, acțiuni angajate [14, p. 38-40].

Astfel, putem constata că *abordarea transdisciplinară* creează condiții *pentru reconfigurarea învățării istoriei*. În susținerea acestei concluzii vin și afirmațiile cercetătorului L. Ciolan că *abordarea transdisciplinară* a învățării presupune fuziunea obiectivelor și a conținuturilor disciplinare în perspectiva reprezentării holistice și a rezolvării problemelor complexe ale contemporaneității. În abordarea holistică a unui obiect, accentul se pune numai pe unitate, pe întreg, nu pe părți, iar integrarea curriculumului se poate realiza prin:

- combinarea obiectelor de studiu;
- stabilirea relațiilor între concepte, fenomene și procese din domenii diferite;
- corelarea temelor supuse învățării cu situațiile din viața cotidiană;
- crearea unor unități tematice în curriculum;
- centrarea pe activități integrate de tipul proiectelor;
- gestionarea eficientă a timpului școlar și gruparea elevilor pe cercuri de interese [Apud 23, p. 63].

Venind în sprijinul valorizării superioare a mediului de învățare, abordarea transdisciplinară a învățării este utilă pentru înțelegerea realității la nivel global. Și în acest sens, *abordarea transdisciplinară poate să asigure reconfigurarea învățării* prin unirea diferitelor aspecte ale cunoașterii în asociații semnificative, ca mai apoi să se ajungă la formarea competențelor transversale sau competențelor-cheie.

Se deosebesc două tipuri de *transdisciplinaritate*: *instrumentală și comportamentală*. *Transdisciplinaritatea instrumentală* se axează mai mult pe rezolvarea problemelor, decât pe obținerea de cunoștințe „de dragul cunoașterii” și transmite elevului metode de muncă intelectuală transferabile la situații noi. *Transdisciplinaritatea comportamentală* susține elevul în organizarea încercărilor sale în contexte diferite [Apud 1, pp. 150-151].

Pentru *transdisciplinaritate* sunt caracteristice teme de cercetare care tind spre o abordare holistică unde se pune accentul pe unitate, pe întreg. Reiese că,

în *abordarea transdisciplinară* nu se neglijează relațiile reciproce și în același timp se abordează întregul și părțile, unitatea prin diversitate și diversitatea prin unitate [1, p. 152]. *Abordarea transdisciplinară* presupune stabilirea corelațiilor dintre cunoștințe, domenii, științe și implicarea unor concepte sau metode utilizate inițial într-o disciplină, știință și care sunt utilizate în prezent de alte discipline/științe [42].

*Transdisciplinaritatea* îi sunt caracteristice două laturi esențiale:

- *latura filosofică*;
- *latura metodologică*.

*Latura filosofică* ține de propagarea unei noi înțelegeri a realității, în general, și a realității educaționale, în special, aceasta alcătuind *atitudinea transdisciplinară*. *Latura metodologică* ține de modalitățile de utilizare a diverselor trepte ale integrării în procesul educațional și alcătuiește *competența transdisciplinară*.

Aceste modele pot fi realizate prin implementarea *Curriculumului privind învățarea cross-curriculară/ Curriculum transdisciplinar* care va asigura abordarea transdisciplinară și *Core curriculum*, care realizează aspectele învățării monodisciplinare sau pluridisciplinare obligatorii.

*Modularitatea cross-curriculară* ca punte între treptele școlare, între educația formală, nonformală și informală trebuie să răspundă următoarelor criterii fundamentale:

- să definească un ansamblu de situații de învățare;
- să vizeze obiective determinate;
- să propună probe de evaluare pentru a realiza feedback-ul;
- să poată să se integreze în contexte variate ale învățării;
- să contribuie la formarea competențelor-cheie [1, p.151].

Cele analizate mai sus ne conduc la concluzia, că *inter/transdisciplinaritatea* crează un nou context de învățare, astfel, contribuind la reconfigurarea învățării prin:

- stabilirea relațiilor reciproce între elev – profesor;
- trecerea la tipul de învățare conceptuală aprofundată;
- angajarea elevilor în învățare prin probleme;
- aplicarea cunoștințelor în contexte noi și complexe;
- centrarea pe colaborare, rezolvare de probleme;
- transferarea cunoștințelor din viața de zi cu zi în practica școlară, de la o disciplină la alta, pe verticală și orizontală;
- creșterea motivației pentru învățare;
- stimularea capacității de autoevaluare;



- creșterea stimei de sine și a sentimentului de siguranță într-o lume a schimbărilor rapide etc.

*Inter/transdisciplinaritatea* permit nu doar asigurarea unei integralități pedagogice a procesului de formare-dezvoltare integrală a personalității umane, ci și cunoașterea de tip integrat, contribuind la conștientizarea faptului că întregul univers este un ansamblu de sisteme interconectate și acțiunea oricăruia dintre ele influențează manifestările ulterioare ale celorlalte.

### 7.3. Direcții de dezvoltare a educației istorice

Rapiditatea dezvoltării sociale contemporane necesită adaptarea permanentă a omului contemporan la cerințele societății postindustriale, informatizate. Există o serie de factori care determină influența proceselor socio – culturale asupra modului de a fi al omului contemporan: explozia informațională, mobilitatea socială, existența unor specializări nou apărute etc. În acest context trebuie schimbat și modelul de construcție a cunoașterii educaționale în general și a celei istorice, în particular.

Pornind de la necesitățile de *reconfigurare a învățării istoriei*, construcția cunoașterii nu mai poate fi realizată doar pe cale monodisciplinară, ci prin prisma transdisciplinarității, printr-un *curriculum de tip integrat* și printr-o *abordare transdisciplinară a învățării*, provenind din toate tipurile de educație, nu doar formală, ci și din educația nonformală și informală [22, p. 18]. Deaceia, elaborarea unui *curriculum axat pe formarea - dezvoltarea integrală a personalității*, prin *abordarea transdisciplinară a conținuturilor învățării istoriei*, devine o necesitate prioritară pentru sistemul și procesul de învățământ din R. Moldova. După cum afirmă Negreț-Dobridor I., *abordarea holistică sau integraționistă* presupune organizarea curriculumului astfel încât, de-a lungul procesului de formare, învățarea pragmatică a elevului să progreseze dinspre „periferia comportamentelor” spre „centrul trăirilor intime și profunde ale lui” [30, p.224].

Elaborarea *Curriculumului școlar la istorie de tip integrat* implică o modificare radicală, determinată de schimbările de perspectivă, de valorificarea *pedagogiei competențelor*. Acest tip de curriculum va oferi elevilor nu doar o viziune unificată asupra cunoașterii existente, ci îi va motiva și le va dezvolta puterea de a percepe noi relații și de a crea noi modele, sisteme și structuri. În opinia lui Ciolan L., *curriculumul integrat* presupune „construcția unui *mediu curricular* care va capacita cel mai bine elevii să relaționeze cu sens experiențele lor școlare între ele, cu cele din afara școlii și cu propriile nevoi și interese” [14, p.116]. Această nouă abordare a procesului de învățare poate conduce la creșterea motivației pentru învățare; stimularea capacității de autoevaluare; participarea activă la diverse proiecte; facilitarea inserției profesionale; creșterea

stimei de sine și a sentimentului de siguranță într-o lume a schimbărilor rapide etc. În felul acesta, acest tip de curriculum va aduce cel puțin două beneficii: apropierea învățării istoriei de viața reală și axarea pe formarea unor competențe, valori și atitudini transversale și transferabile, utile pentru dezvoltarea personală și socială a elevului.

Astfel, *curriculumul integrat* trebuie să asigure dezvoltarea și autodezvoltarea elevului în raport cu *multiplele inteligențe* și particularitățile individuale ale acestuia, trebuie să ofere fiecărui elev posibilitatea de a realiza potențialul propriu în cunoaștere, comportament, socializare, să dezvolte experiențele individuale ale elevilor și să-i antreneze în activitatea de instruire activă. Valorificarea modelului de cultivare a tuturor tipurilor de inteligență umană, sugerat de H. Gardner, configurează un nou model de instruire, ce favorizează dezvoltarea tuturor tipurilor de cunoaștere (științifică, artistic/estetică, sociologică, religioasă etc.)[21]. H. Gardner susține că, dacă dorim să schimbăm școala, trebuie să luăm în considerare necesitatea dezvoltării *diferitelor forme de inteligență ale individului*, în vederea proiectării unei educații de calitate pentru toate ființele umane.

După cum susține S. Cristea, *teoria inteligențelor multiple* constituie astăzi o adevărată provocare pentru științele educației, pentru reconstruirea unor noi modele de proiectare pedagogică a educației, bazate pe „postulatul existenței umane”. Soliditatea acestei reconstrucții, sugerează autorul, implică articularea flexibilă a șase componente principale, unificate la bază de paradigma curriculumului afirmată în condițiile societății postindustriale:

- 1) *evaluarea contextualizată* la nivelul corelației capacități individuale - resurse de dezvoltare oferite de societate;
- 2) *mediile educaționale* existente sau construite special pentru stimularea fiecărui elev;
- 3) *structurile instituționale reorganizate* pentru aplicarea noțiunii de “școală axată pe inteligențele multiple”;
- 4) *programe școlare deschise* spre căi de învățare multiple, în raport cu profilurile cognitive diferite ale elevilor;
- 5) *metodologia instruirii perfecționată* prin integrarea tehnologiilor informaționale, care au resurse superioare de interactivism a proceselor cognitive și de transmitere a conceptelor științifice;
- 6) *formarea profesorilor* pentru depășirea dihotomiei știință (teorie) - practică (tehnologie) și a disparităților dintre familie - comunitate - școală - clasă de elevi, prin tipul de valori cultivate [17].

Din cele examinate mai sus, este clar că într-o etapă de mari reorientări, învățarea va reclama capacități de *a putea și a vrea să faci, să acționezi* și, mai

presus de orice, capacități de a produce și a utiliza informații, cunoștințe. Accentul se pune pe transferul modelelor de gândire care să dea elevilor posibilitatea să-și structureze ei înșiși cunoașterea și să o ancoreze în contextul real al vieții. Prin urmare, accentul va fi pus nu pe cantitatea de informație, ci pe capacitatea de a opera cu această informație istorică. Totodată, este necesar ca elevul să-și modeleze un ***eu acționant*** și ***competența de a învăța pe cont propriu***.

În vederea remedierii dimensiunii cognitiv-aplicative a învățării istoriei în școală urmează să fie elaborată o abordare tehnologică care să pună în evidență–*aplicarea practica a informației istorice* în cadrul educației istorice. Această abordare oferă mari oportunități în *reconfigurarea învățării istoriei* prin promovarea *modelului învățării pragmatice centrată pe acțiunea elevului*. Într-un astfel de context de învățare cunoașterea înseamnă aplicare, utilizare, identificare și rezolvare de probleme. Învățarea devine o activitate de descoperire ce implică activ elevii în actul învățării, printr-un efort personal consistent. El este pregătit să gândească liber și creativ, să manifeste capacități de analiză, interpretare și apreciere.

Învățarea care acordă prioritate cunoașterii și acțiunii, *transformării cunoașterii în acțiune și transformării acțiunii în cunoaștere*, capabilă să pregătească elevul într-o manieră în care să poate face față problemelor neprevăzute, este o învățare axată pe *competențele cognitive* pe măsura unei societăți bazate pe cunoaștere, pe „științificizarea” activității specifice diferitelor domenii, pentru reușita în viață și pentru reușita profesională. Este evident că o astfel de concepție presupune o abordare care pune problema asimilării unei învățături mai armonioase, a unei instruirii și educații mai echilibrate, în cadrul căreia formația cognitivă să se îndeplinească strâns cu formația pragmatică, studiile teoretice mai aprofundate să se îmbine organic cu studiile de înaltă specializare practică, pe primul plan urmând să fie pusă întotdeauna dezvoltarea capacității generale de gândire și de judecată independentă [34, p. 63].

În vederea asigurării accesibilității informației istorice în aspect pragmatic, o direcție de dezvoltare a educației istorice o constituie predarea/învățarea istoriei *în baza dimensiunii „Istoria și experiența mea de viață”*, fapt care necesită revizuirea asigurării metodologice a manualelor școlare prin formularea sarcinilor ce ar viza această dimensiune.

O direcție de dezvoltare a educației istorice cu deschidere pentru învățarea pragmatică a istoriei ar fi plasarea accentului pe *autenticitate*. Acesta este un proces prin care elevul devine apt de a-și asuma responsabilitatea și a-și dirija viața personală. Deschiderea pentru învățarea pragmatică a istoriei este – a fi un *elev cu convingeri*. Astfel, istoriei îi revine sarcina să cultive elevilor convingeri ca aceștea să aibă o bază sigură în acțiunea lor de cunoaștere, de

comportament. Lipsa convingerilor este o ținere în suspensie care suprimă posibilitatea manifestării autentice. Neavând formate anumite convingeri, elevul pune sub pericol activitatea de capacitate a sa, deoarece astfel își blochează propria sa ființă, el se împiedică pe sine să fie.

Prin urmare, școala trebuie să-i facă pe elevi autentici, adică a-i capacita să facă ceea ce corespunde convingerilor personale. Numai acel individ la care convingerile personale corespund cu faptele sale, influențându-se și armonizându-se reciproc, poate deveni o personalitate bine formată. În felul acesta, *autenticitatea* este un factor al cultivării elevului care crede cu putere în justiția a *ceea ce face, în ceea ce învață și în valoarea în ceea ce este* [9].

*Principiile de selectare a subiectelor* cu privire la predarea istoriei ar contribui în mare măsură la *reconfigurarea procesului de învățare a istoriei*, acestea fiind următoarele:

- stabilirea unui echilibru în ceea ce este important din punct de vedere istoric și ceea ce este potrivit pentru a fi inclus în studiu. A fi important din punct de vedere istoric înseamnă acele evenimente care au avut un impact decisiv asupra istoriei, care au avut consecințe majore, pot fi considerate puncte de răscruce în acea perioadă sau în acele condiții /procese care au marcat perioada;
- stabilirea echilibrului între particular și general;
- abordarea fenomenelor istorice din perspectivă verticală(modul schimbării și continuității în istorie) și perspectiva istorică orizontală (plasarea evenimentelor într-un context mai larg).

În felul acesta, elevul va învăța să:

- înțeleagă direcțiile principale de dezvoltare, evoluțiile diacronice importante;
- să compare evenimentele;
- să privească modul în care culturile s-au influențat reciproc;
- să examineze rivalitățile și conflictele la nivel economic, politic etc.

În contextul studiului istoriei trebuie formată o *image de ansamblu asupra istoriei*. Elevii trebuie să știe unde să caute informațiile, să știe cum să stabilească conexiuni între informații, să aibă formate competențe de tip analitic, pe care să le folosească în înțelegerea lumii lor în care trăiesc și a schimbărilor prin care trec. De aici reiese o altă direcție de dezvoltare a educației istorice - *studiul și înțelegerea istoriei pe „patru direcții”*, care se manifestă în următoarele:

- A ajuta elevii să recunoască unele tendințe și clișee, care s-au manifestat de-a lungul timpului în istorie, elevii trecând dincolo de descriere pentru a

analiza, compara și diferențiază numeroasele aspecte din cadrul unui fenomen istoric;

- Temele de istorie se referă, în principiu, la unele idei care au ajutat la conturarea unei anumite perioade. Este clar că nimeni nu poate spune că înțelege istoria unui secol ca un întreg, dacă nu cunoaște *ideologiile* majore ale acestui secol;
- Temele de istorie conferă unitate unei perioade și ajută la punerea într-o lumină mai clară a forțelor care au modelat perioada respectivă, lucru mai greu de realizat atunci când accentul este pus în mod exclusiv pe o secvență cronologică de evenimente;
- Oferă posibilitate elevilor de a se acomoda cu o temă complexă prin „umanizarea” problemelor prezentate, adică accentul se pune pe experiența umană și consecințele sociale ce decurg din aceasta. Astfel se oferă elevului argumente primare și secundare cu ajutorul cărora pot fi „testate” orice generalizări ce apar din analiza superficială a tendințelor și clișeele în istorie [34, p.172].

Din cele relatate mai sus, deducem că în contextul studiului istoriei, ar trebui format un interes continuu pentru istorie, o imagine de ansamblu asupra istoriei, care *poate fi parțial cronologică și parțial tematică*. Elevii trebuie să știe unde să caute informațiile, chiar dacă le vor uita pe parcursul anilor, să știe cum să stabilească conexiuni între informațiile istorice dispartate atunci când au nevoie; elevii trebuie să aibă format un simț al modelelor care se repetă în mod frecvent și al dinamicii schimbărilor și un simț al unora dintre cele mai importante orientări și evenimente comune; un mod de a privi lumea prezentă, care ia în considerare dimensiunea temporală, recunoscând că evenimentele și fenomenele istorice au, de obicei, rădăcini în trecut, adesea în trecutul îndepărtat și nu sunt doar rezultatul unor evoluții recente; să aibă formate competențe de tip analitic, pe care să le folosească în înțelegerea lumii lor în care trăiesc și a schimbărilor prin care trec.

Un nou mod de abordare a învățării istoriei reiese dintr-o altă direcție de dezvoltare a educației istorice - *instruirea și evaluarea autentică*. Astfel, conținuturile istorice trebuie să fie conectate la interesele elevului și la cerințele sociale, să reflecte realitatea, experiența umană, lumea reală cu toate problemele ei. Or, după cum accentuează S. Cristea, școala trebuie să-i pregătească mai bine pe elevi pentru viață, adică să-i învețe ceea ce este cu adevărat important și semnificativ pentru ei și să-i înzestreze cu un minim sistem de competențe-cheie, necesare fiecăruia pentru o viață eficientă și o societate funcțională, cu observația că școala contemporană are menirea de a pune bazele *autoinstruirii și învățării permanente*, în orice medii și la orice vârstă [17].

Învățământul de calitate nu poate fi conceput în afara paradigmei umaniste, deaceia *umanizarea problemelor istorice* constituie fundamentul educației istorice de perspectivă, deplasând accentul spre experiența umană. Printr-o astfel de abordare elevilor li se oferă argumente primare și secundare cu care pot „testa” orice generalizare.

Toate aceste reconstrucții în educația istorică au ca obiectiv major atingerea de către elev a *finalităților educației prin formarea competențelor-cheie* a acestora, transpuse în Codul Educației și Cadrul de referință al curriculumului național.

Cele analizate mai sus ne conduc la următoarele **concluzii**:

- Valorificarea metodologiilor de reconfigurare a procesului de învățare a istoriei reprezintă o oportunitate de inovare a învățământului care va conduce la reorientarea procesului de învățare.
- Fenomenul învățării istoriei în școală, în raport cu *principiul învățării pragmatice*, care situează procesul de învățare în optica globală a cunoașterii, dezvoltă competențe de a *interpreta faptele și evenimentele istorice*, de adoptare a *atitudinii critice* față de evenimentele istorice, de a stabili *relații de cauzalitate* între ele, de *acceptare a diversității*, de a pătrunde în esența proceselor istorice, de *construcție a unui mediu integrator* în care elevii relaționează cu sens experiențele școlare și își modelează libertatea de acțiune.
- Tendința spre integrare în educație este una dintre caracteristicile majore ale contemporanității. Integralizarea este necesară în acest nou context al învățării pentru a aborda din diverse perspective fenomenele, pentru a construi structuri mintale flexibile, dinamice, capabile să sprijine deciziile cele mai potrivite.
- Problema reconfigurării învățării istoriei în școală prin *interpretare* situează procesul de învățare în optica globală a cunoașterii, dezvoltă competențe de a interpreta faptele și evenimentele istorice, de a genera atitudini și a forma gândirea istorică a elevilor.
- Cunoașterea contextuală promovează interacțiunea elevului cu însăși situația de învățare în care este antrenat. Contextualizarea asigură apropierea elevului de viața reală și de eventualele probleme cu care se poate confrunta, îl transformă în stăpânul propriilor formări și dezvoltări, favorizează dezvoltarea capacităților psihice de analiză critică, de a lua decizii și de soluționare promptă a cazului, oferă oportunități în realizarea legăturii între teorie și practică, cultivă spiritul de responsabilitate și accelerează maturizarea socio-morală.

Direcțiile de dezvoltare a educației istorice analizate mai sus, care ar contribui în mare măsură la *reconfigurarea procesului de învățare a istoriei*, permit conturarea unor *repere metodologice privind dezvoltarea curriculumului școlar pentru aria curriculară Educație socioumanistă*.

Printre acestea menționăm:

- Abordarea transdisciplinară a învățării (provenită din toate tipurile de educație: formală, nonformală și informală);
- Umanizarea problemelor istorice (deplasarea accentului spre *experiența umană*);
- Deschideri pentru învățarea pragmatică a istoriei (elevii compară evenimente asemănătoare, de influență reciprocă, elevii pot vedea perspectivele lumii și ale lor personale, emit judecăți de gândire etc);
- Organizarea programelor de studiu în jurul unor *structuri tematice* (cercetarea în adâncime și coerența în abordarea comparativă a studiului istoriei, perspectivă dinamică asupra proceselor istorice, lărgirea perioadelor de studiu - mai multe „cronologii” împreună);
- Lărgirea conținutului curriculumului (studierea istoriei sociale, istoriei economice, istoriei culturale, istoriei intelectuale, istoriei politice);
- Abordarea fenomenelor istorice din perspectivă verticală și perspectivă orizontală ( a vedea clar schimbările și continuitatea);
- Perspectiva multiplă a studierii istoriei (formarea *empatiei istorice*, formarea modurilor diferite de a explica un fenomen istoric).



## **Capitolul VIII.**

### **RECONFIGURAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE ȘCOLARE: ARIA CURRICULARĂ ARTE**

#### ***Introducere***

Adevărate premise de realizare a învățării din perspectiva provocărilor societale, reprezintă modul de învățare integrat, iar pentru a pune în valoare dimensiunea funcțională a educației/ învățării, este imperativă formarea competențelor-cheie. Printre condițiile cele mai demne de luat în seamă subliniem promovarea unei culturi centrate pe învățare, deschiderea școlii către comunitate, acordarea timpului destinat practicilor reflexive de învățare, întemeierea învățării pe problemele semnificative ale lumii, stimularea comunicării, colaborării, gândirii reflexive etc. Integrarea artelor este un proces care necesită explorarea noilor moduri de predare și învățare prin construirea conexiunilor interdisciplinare dintre arte și diverse domenii de cunoaștere, extinderea educației și învățării artelor către aspecte extraestetice (când prin arte pot fi cultivate alte valori decât estetice), învățare prin proiecte (inclusiv proiecte STEAM), în care statutul artelor este considerat la fel de important ca și al altor discipline școlare. Potrivit reputatului savant Elliot Eisner „a neglija contribuția artelor în educație, fie prin timp inadecvat, resurse sau profesori slab pregătiți, înseamnă să le refuzi copiilor accesul la unul dintre cele mai uimitoare aspecte ale culturii lor și unul dintre cele mai puternice mijloace de dezvoltare a minții lor” [287]. Învățarea prin arte este condiționată de specificul cunoașterii artistice, valorile unei opere de artă, funcțiile integrative ale artelor, învățarea preponderent experiențială și abordarea holistică a sferelor personalității elevilor în actul artistic.

#### **8.1. Specificul cunoașterii și învățării prin arte din perspectiva provocărilor societale**

Arta muzicală în toate timpurile și pretutindeni a fost considerată ca un mijloc influent de cultivare a personalității umane. Vechea butadă, potrivit căreia viața copiază din ce în ce mai mult arta (în contrasens cu principiul mimesisului), sugerează funcțiile artei în existența omului: cognitivă, expresivă, comunicativă, estetică, educativă, hedonistică etc. Stimularea spiritului copiilor prin intermediul artelor este o obligație de prim ordin a cadrelor didactice. Nu numai emisfera stângă se cere a fi antrenată, ci și cea dreaptă, care vizează afectivitatea, spontaneitatea creativă. „Dacă există o criză în artă, ea nu ține de creația artistică, ci, mai degrabă, de receptivitatea noastră față de acest fenomen.

Invocata „criză a artei” este, de fapt, o criză de comunicare, o criză a sensibilității...” [58, p. 144].

Un document editat de Biroul Internațional al Educației menționează că, „dacă forma expresiei artistice variază de la o cultură la alta, nu-i mai puțin adevărat că, date fiind trăsăturile comune ale conținutului, toți oamenii împart o capacitate cu totul particulară de a reacționa la simbolurile și semnele nonverbale, constituite din operele de artă” [6, p.7].

Orice operă de artă sugerează un mesaj ce se transmite printr-un limbaj propriu. Este semnificativă în acest sens remarca lui V.Iastrebțev : ”... pictura sugerează nemijlocit imaginea și gândul, prin care urmează a fi creată în imaginație trăirea. Cuvântul poeziei sugerează gândul prin care se creează imaginea și trăirea emoțională, iar muzica provoacă trăirea emoțională care generează gândul, imaginația și, uneori, imaginea” [267, p.79]. În aceeași manieră, I. Rîjkin consideră emotivitatea fenomenul dominant în receptarea creației artistice. Caracteristic pentru acest mesaj este faptul că procesul receptării lui ce răsfrânge asupra laturilor și zonelor personalității umane: intelectuală, afectivă, morală etc. [262, p. 43]. Or, **temelia educației muzicale** rezidă tocmai în procesul de comunicare a subiectului receptor cu opera muzicală.

După T.Vianu, în fața artei „trăim nu numai lumea ca senzație, dar și revelația lumii ca senzație. A descoperi sub aspectele uzate ale frecvenței cu care le-am perceput și înnegurate din pricina valului de noțiuni prestabilite cu care îl considerăm îndeobște o lume tânără de înfățișări care se impun puternic simțurilor noastre, produce acel sentiment de bruscă întâlnire cu noutatea, în care recunoaștem unul din factorii cei mai importanți ai receptării estetice a artei. Prin artă redescoperim lumea, o vedem „pentru prima dată” sau sesizăm ceva „în plus” [205, p.322].

R.Fivaz definește acțiunea receptării artei ca o „cunoaștere în sensul unei cunoașteri care însumează o multitudine de *aptitudini ale spiritului* de a-și organiza propriul *conținut*” [244, p. 151-153]. Astfel, finalitatea pedagogică a comunicării artistice este dată nu numai de *valoarea estetică a muzicii* (literaturii, artelor plastice etc.), ci și de *participarea* creatoare a subiectului în această comunicare.

În literatura de specialitate se face distincție între cunoașterea teoretică a realității și cunoașterea practic-spirituală, căreia aparține și arta. Dacă *cunoașterea teoretică* a realității presupune dobândirea unor generalizări din ce în ce mai înalte, sub forma conceptelor și legilor științifice, *cunoașterea artistică* presupune realizarea unei sinteze a individului și generalului prin intermediul imaginii artistice. În acest context, arta muzicală este un mijloc de cunoaștere a realității înconjurătoare pe *calea artisticului*. Artă, susține D. Salade, „răspunde

unor nevoi reale pe care le simte orice persoană de a-și lămuri unele idei, de a-și motiva unele comportamente și de a-și fundamenta unele atitudini, sugerând, explicând, valorificând sau problematizând. Prin caracterul ei stimulat, tonic, optimist etc., arta împinge la iubirea adevărului, a binelui, a științei și a vieții” [186, p.17].

**Cunoașterea muzicală** presupune în primul rând cunoașterea și înțelegerea limbajului muzicii/ artelor, cunoaștere care să-i permită receptorului să decodeze semnificația expresiei artistice, creată de către autor pentru comunicarea mesajului respectiv.

V.Ostromenski deosebește convențional câteva *etape în procesul de cunoaștere muzicală*, care sunt proprii tuturor artelor:

1. Pătrunderea orientativă (primară) în structura creației muzicale în cadrul acțiunii de receptare.
2. Interpretarea imaginii muzicale în contextul experienței artistice a auditorului și a generalizărilor desprinse din analiza structurii creației muzicale.
3. Re-crearea subiectivă a imaginii artistice în urma cunoașterii structurii creației muzicale [257, p.18].

Este cert că doar în cadrul practicilor muzicale precum sunt audiția, interpretarea și creația poate fi realizată cunoașterea muzicii. Eventual, cunoașterea artelor plastice invocă receptarea, interpretarea, reprezentarea. Este o iluzie afirmația precum că poți înțelege muzica din cărți: „Înțelegerea muzicii, scrie L.Bârlogeanu, a fost pusă totdeauna sub semnul ideii de inițiere; fără a fi inițiat, nu poți înțelege taina și acțiunea purificatoare a muzicii” [16, p.104]. Or, contemplarea propriu-zisă a operelor de artă nu poate fi substituită prin altfel de inițieri și instruiri decât pur muzicale. Totodată, subliniem faptul, că procesul de învățare al artelor, educație prin arte, poate să-și atingă finalitățile dacă se realizează în cadrul domeniilor fundamentale de activitate artistică: creație, receptare, reprezentare/ interpretare, armonizate în demersul didactic prin mijlocirea operelor de artă alese cu grijă de cadrele didactice, propuse în curricula și piesele curriculare.

În funcție de sensul relației ce se stabilește între receptor (elev) și opera de artă (muzică/ artele plastice), se disting două orientări în educația muzicală/ educația plastică:

- *Educația pentru artă* – vizează pregătirea celui care receptează / interpretează pentru înțelegerea și asimilarea cât mai adecvată și profundă a mesajului artistic; accede la cunoașterea muzicală;
- *Educația prin artă* – vizează valorificarea potențialului educativ al operei de artă în vederea formării generale a personalității umane.

Cele două direcții interacționează și se completează reciproc, deoarece pregătirea receptorului pentru înțelegerea și asimilarea creatoare a mesajului artistic se realizează în primul rând, dar nu exclusiv, prin intermediul artei.

**Procesul de cunoaștere artistică** presupune în primul rând receptarea operei de artă. Pentru aceasta este nevoie ca subiectul să stăpânească arta ascultării, deoarece, așa cum afirmă G.Bălan, există o artă a ascultării, după cum există una a lecturii. Activarea de către sunete a centrului nostru existențial, a emoționalității, ca premisă a marilor revelații, necesită o ucenicie a pătrunderii în tainele muzicii, asimilarea particularităților ei stilistice și de structură, care sunt de natură a întregi și adânci înclinarea afectivă spre „arta cea mai intim învecinată înaltei cunoașteri ezoterice” [241, p. 230].

Muzica ne deșteaptă emoții puternice, ea invită și predispune la meditație și la surprinderea directă a înțelesului. Emoțiile provocate de creația artistică pot servi drept unul din indicii de cunoaștere a fenomenului artistic. Însă din acestea nu rezultă că scopul artei se reduce la o simplă excitație emoțională. Muzica depășește destinația distractivă, poate deveni un obiect de investigație, cunoaștere a lumii și a sinelui.

Muzicologul și filosoful G.Bălan consemnează **șapte trepte în procesul de cunoaștere a unei creații muzicale:**

- I - Reacția pur emoțională,
- II - Percepția imaginativă, alcătuită din reprezentări mentale,
- III - Efectul muzicii asupra gândirii: meditații inspirate de stările sufletești,
- IV - Gândirea pur muzicală: contemplarea muzicii în realitatea ei obiectivă,
- V - Filozofia inerentă muzicii, eliberată de gânduri subiective,
- VI - Percepția muzicii ca lume în sine,
- VII - Treaptă existențială: ascultarea muzicii ca necesitate vitală. [12, p.130]

Încercând să decupăm și să re-aranjăm elementele mai importante din tezele de mai sus, apreciem că doar la treapta a patra ascultarea muzicii devine act veritabil de cunoaștere, când muzica este percepută ca fiind desprinsă de impactul ei emoțional și intelectual [Ibidem, p.130]. Astfel, principalul mijloc de investigație trebuie să fie ascultarea analitică. Artă muzicală este un complex proces de conștiință ce adună emoții, impresii, sentimente, idei. Accesul la esența muzicii este înlesnit prin convergența trăirii și înțelegerii, sensibilului și mentalului, desfătării și cugetului.

**Emoția reprezintă punctul de plecare al cunoașterii artistice, care accede spre experiența mentală, pune în vibrație rațiunea pentru a reveni iarăși la imaginea artistică prin re-trăirea mult mai colorată și nuanțată.** Absența conceptelor în limbajul artistic nu înseamnă absența gândirii, respectiv a unei gândiri muzicale ce-și are conceptele specifice.

În cadrul educației muzicale putem delimita două niveluri: informativ-teoretic și formativ-aplicativ. La nivelul informativ-teoretic se realizează acumularea de cunoștințe, formarea priceperilor și deprinderilor reproductiv-informative. Din ansamblul de cunoștințe necesare putem menționa: cunoștințe privitoare la curente și stiluri, cunoștințe de istoria artei, cunoștințe despre viața și opera marilor creatori în domeniul artei, cunoștințe despre limbajul artistic al muzicii, etc. Funcția principală a acestor cunoștințe este cea explicativă; ele facilitează contemplarea și înțelegerea valorilor de artă. În timpul contactului cu opera muzicală, precum și prin exerciții se formează reprezentări, judecăți, capacități de interpretare artistică; se discern criterii de apreciere valorică, se formează cultura teoretică, capacitatea de a utiliza limbajul specific și a decoda mesajul artistic.

**Instruirea muzicală și inițierea în tainele muzicii**, oricât de bine s-ar realiza, nu pot substitui contemplarea propriu-zisă a creațiilor muzicale. Se cere de aceea ca de la acest nivel profesorul și elevii să avanseze la nivelul formativ-aplicativ, care se realizează prin contactul nemijlocit cu opera de artă, asigurându-se astfel condițiile necesare pentru receptarea mesajului sonor. În acest fel se stabilește o comuniune psihică dintre receptor și opera de artă, dintre structurile conștiente și cele inconștiente ale personalității elevului și mesajul artistic muzical. Scopul fundamental al acestui dialog este îmbogățirea experienței receptorului și sensibilizarea acestuia prin declanșarea emoției și trăirii, care stârnesc activismul lumii interioare a elevului. Obiectivele educației muzicale sunt multiple, toate însă converg spre o finalitate integratoare – cultura muzicală, ca parte componentă a întregii culturi spirituale.

**Emoția trebuie să devină trezire spirituală** – ființare în „orizontul misterului și al revelației”, cum ar spune L. Blaga, *stare-de-a-fi în lume* a omului. C. Cozma caracterizează muzica ca având „limbajul cel mai nuanțat al omului cu subtile trăiri sufletești și reacțiile sale, de la stările lirico-psihologice profunde, delicate, până la izbucnirile cele mai vehemente, până la cutezanța de gândire și de acțiune” [54, p.11]. Prin urmare, muzica exprimă și, totodată, determină cea mai vastă gamă a trăirii umane. Nu pot fi educate capacitățile de a medita despre muzică fără a o audia; nu poate fi emisă o apreciere valorică unei creații fără activitatea de receptare a ei; nu putem percepe frumosul în opera de artă fără altoirea sensibilității, capacității de a trăi emoțional mesajul sonor.

Calea didactică de însușire a muzicii trebuie să poarte amprenta specificului artei muzicale. Experiența educației muzicale demonstrează că elevii pot studia ani în șir muzica, dar rămân până la urmă insensibili față de ea. Cauza acestui fenomen este realizarea demersului didactic doar la nivelul informativ-teoretic, lipsa experienței de receptare a creațiilor artistice, absența

necesității sufletești de a contacta cu muzica. Învățămintele desprinse din această situație didactică certifică două aspecte demne de menționat:

1. Cele două niveluri de realizare a educației artistice - informativ-teoretic și formativ-aplicativ, se află într-un raport de reciprocitate, completându-se unul pe altul în sensul că instruirea nu poate înlocui, ci doar asigura o mai bună receptare a muzicii, în timp ce contemplarea propriu-zisă valorifică virtuțile instruirii și asigură realizarea scopului fundamental al educației.

2. Trăirea emoției, exigența unei educații muzicale, a unei educații în receptarea / interpretarea muzicii, este prezentă în toate momentele actului muzicii: audiție – interpretare – creație.

**Valoarea unei creații artistice** este trăită, dar cunoscută numai prin inteligență; după V.Pavelcu, „cu cât cunoașterea este mai intens trăită, cu atât mai mult elimină din conștiință orice altă conduită”. [170, p. 84]

Conform lui S.Rubinștein, chiar și emoțiile omului prezintă o unitate dintre emoțional și intelectual, aidoma unității emoționalului și raționalului în cadrul procesului de cunoaștere. În cunoașterea artistică se produc stări de natură diferită, care încearcă să armonizeze într-o nouă sinteză. [261, p.141]

T.Vianu menționează despre dublul sentiment al identității și eterogenii, menționând că arta este obiectul unei unificări afective și al unei distanțări cognitive [205, p.117]. Momentul „distanțării cognitive” creează contextul în care elevul își construiește scara propriile valori în rezultatul cunoașterii lumii și sinelui prin artă și diverse activități artistice.

**Cunoașterea artistică** este imagistică, conținutul căreia este cucerit de natura dublă a omului – emoționalul și raționalul. Arta își îndeplinește rostul prin judecata explicativă a mișcărilor emoțional-afective. Cunoașterea muzicii, ne spune C.Coza, „necesită un exercițiu armonios al funcțiilor senzoriale, al acestora cu întreaga trăire afectiv-emoțională și cu gândirea în stare a conduce procesul de înțelegere și interpretare a ceea ce a fost auzit/audiat”. [54, p.18]

Ideea este foarte importantă în plan educativ deoarece **valențele educative ale artei pot fi potențate în cazul cunoașterii artistice, care pune în valoare actul de trăire și gândire, care se întrepătrund, colaborează, se completează.** Potrivit lui R.Descartes și G.Leibniz, demersul reflexiv conduce de la conștiința obscură, prin conștiința clară dar confuză, la conștiința clară și distinctă. „Locul unde apare adevărul muzicii e locul unde ea întâlnește omul, și unde omul o întâlnește – și acest loc este conștiința” [248, p. 160]. Or, rațiunea împlinește cunoașterea artistică, facilitează înțelegerea lumii sensibile, însă intervenția rațiunii este necesară numai după trăirea fenomenului artistic, pentru ca emoția inițială și interiorizarea nedeterminată a muzicii să devină o trăire conștientă.

**Învățarea la disciplinele ariei curriculare *Arte*** implică activ elevii în activități care-i inspiră să dobândească abilitățile și cunoștințele prin activități de creație, receptare, interpretare, reprezentare artistică ș.a. – situații de comunicare cu opera de artă. În procesul de învățare elevul trăiește mai multe experiențe: a receptorului operei de artă, purtătorului/ promotorului valorilor operelor de artă, creatorului operei de artă (în activitatea de interpretare, improvizație muzicală sau reprezentare artistico-plastică).

Spre deosebire de alte discipline școlare, învățarea la lecțiile de *Educație muzicală* și *Educație plastică* este influențată foarte mult de experiența artistică, deoarece există o serie de lucruri învățate doar prin experiență, care nu pot fi învățate în nici un alt mod. Atunci când un individ învață cum se recepționează o operă de artă, cum se interpretează o piesă muzicală ș.a., nu se dobândește doar o totalitate de cunoștințe și abilități, dar se construiește o anumită cunoaștere artistică - o modalitate cu totul deosebită de a se cunoaște pe sine și lumea înconjurătoare, o cunoaștere prin care alte lucruri se pot face folosind propria creativitate și înțelegere.

**Experiența artistică** - reprezintă unitatea achizițiilor senzual-empirice, afective, spirituale, cognitive, comportamentale etc., adunate în procesul comunicării elevului cu arta (practicării activităților artistice de creație, interpretare, receptare etc.), care determină calitatea relației om – artă.

John Dewey, autorul celui mai apreciat studiu estetic asupra experienței artistice - „Art As Experience”, atrage atenția asupra relației de intercondiționare dintre experiența de viață a individului și experiența artistică propriu-zisă. În acest sens, pentru organizarea învățării într-o experiență artistică, este definitorie continuitatea și legătura dintre elementele experienței artistice și evenimentele/ activitățile/ trăirile care constituie conținutul general al experienței de viață a individului. [83, p. 3]

„Experiențele artistice adunate în procesul de învățare sporesc formarea, emulația afectivă și spirituală, fără de care individul nu poate depăși sincopel vieții” [Russu, M., *Etic și Estetic. Modelare personală prin artă*. In: Vol. 1: *Modalități interpretative, contrast și controversă*. / Coord. Marinela Rusu. Iași: Ars Longa, 2015, p. 8]. Pentru elevi, manifestările creative îi învață încă de timpuriu socializarea, comunicarea și percepția propriului eu în raport cu ceilalți. Conturarea ulterioară a idealurilor de viață au la bază tocmai aceste coordonate ale propriei individualități. Experiențele artistice pot fi integrate în alte contexte didactice disciplinare, interdisciplinare, precum și în contexte extradidactice. Astfel, experiența artistică poate depăși cadrul artisticului și, în rezultat, să devină mijloc de formare /dezvoltare a unei personalități integre [156, p. 48]. Din perspectiva teoriei învățării experiențiale (după D. Kolb), ciclul învățării presupune parcurgerea obligatorie a următoarelor etape [13, p. 26]: experiența



concretă, observarea reflexivă, conceptualizarea abstractă, experimentarea activă.

În procesul de învățare a legităților operei de artă sau a ceea ce este arta se construiește relația dintre *elev* (în calitatea sa de receptor, creator, purtător sau consumator) și *opera de artă* propriu-zisă. Atunci când natura relației stabilite dintre subiect și obiect provoacă, influențează, inspiră etc., putem vorbi despre formarea unui anumit grad de cultură artistică ca parte componentă a culturii spirituale a elevilor. Chiar dacă nu toate elementele constituente ale experienței artistice sunt trecute prin conștiință, în procesul de învățare conștientizarea datelor experienței mobilizează resursele pentru o formare/ dezvoltare a personalității elevului.

În studiul artelor se articulează și relaționează intens dimensiunile de conștientizare a materiei învățate: conștientizare emoțională, fizică, mentală (cognitivă), spirituală, social-relațională. Anume aceste dimensiuni reprezintă **coeficientul de conștientizare a învățării artelor**. [198, p. 172]

Datorită presiunii sociale, învățarea are o motivație exterioară, dictată de interese sociale, politice și culturale. Pentru a elimina opoziția dintre învățare și cunoaștere, este necesar de transpus trăsăturile cunoașterii procesului de învățare. Astfel, crearea unei conexiuni între elevul-subiect și arta ca obiect al cunoașterii va purta un caracter viu, activ, provocator. Învățarea artelor poate fi întemeiată pe două tipuri de cunoaștere: artistică și științifică. În sistemul de învățământ general învățarea artelor se subordonează procesului de educație artistică și se bazează pe cunoașterea artistică. Este notabil, că după profesorul Vlad Pâslaru, înafară de cunoașterea artistică și științifică, în istoria umanității s-au manifestat și alte tipuri, precum cunoașterea mitic-religioasă. Astfel, V. Pâslaru ne duce la supoziția că cunoașterea umană rareori este pură – empirică, mitic-religioasă, artistică sau științifică. Ea de cele mai multe ori este interdisciplinară, fiind provocată exprimată emoțional afectiv, fapt care, la rândul său, induce ideea despre originile și esența cunoașterii [Revista *Philologia*, nr. 7-8, 2017, p. 85].

**Cunoașterea artistică este totalizantă și înglobantă.** Ea este mai atentă la nuanțe și la profunzimi. Intuiția artistică poate prefața sau se arată consonantă cu cea științifică. Ea nu distruge sau neagă ce face știința, ci adaugă, întărește, adâncește. Fiiințând ca un orizont „transversal” și oarecum transcendent de raportare la realitate, arta devine un cadru necesar de unificare și polarizare în jurul umanului. „Când știința o ia „razna”, înaintând pe o cale prea „obiectivă”, devenind rece, abstractă, indiferență față de interpretări și consecințe, arta îi poate contrapune un „supliment” de suflet, de flexionare valorică, de responsabilizare umană. Nu e rău ca într-o lume predispusă la derapaje sau excese să intervină astfel de pârghii reglatorii”. [75, p. 10]

Din perspectiva procesului de învățare, tipurile de cunoștințe se pot clasifica în (a) cunoștințe factuale și (b) cunoștințe procedurale. Cunoștințelor factuale corespund: legitățile artelor; repertoriul muzical/ lista operelor de artă, genuri și curente artistice. Cunoștințele procedurale reunesc: abilități artistice (cultura de receptare, interpretare/ reprezentare, creație artistică elementară). Corespondența dintre tipurile de cunoștințe și tipologia unităților de conținut în procesul de învățare la disciplinele ariei curriculare *Arte* este caracterizată în Ghidul *Modele de reconfigurare a procesului de învățare* : Aria curriculară *Arte*, autori M.Morari, Ursu Z., pagina 11, editat în cadrul proiectului de cercetare instituțională *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, cifru: 20.80009.0807.27 A.

În temeiul exigențelor cunoașterii artistice, avansăm ideea despre inițierea procesului de învățare de la contactul direct cu opera de artă și apelul la sensibilitate, intuiție și re-trăire emoțională, reflexie/ gândire. După cum notează prof. univ. dr. C. Cucuș, „sensibilitatea pentru artă, în general, este predeterminată și deschisă de frecventarea unei arte anume. Cel care este învățat să privească și să vibreze în fața unui tablou va fi pregătit, în mare măsură, să reacționeze la fel, ascultând un concert sau asistând la un spectacol de teatru. Din punct de vedere tehnic, dar și apreciativ, multe conduite receptive sunt rezonante, chiar intersanjabile. Cântând într-un cor, de pildă, nu înveți numai muzică. Simțul armoniei, intrarea în consonanță cu ceilalți, distingerea diferitelor tonuri și înălțimi, controlul suflului și respirației etc. te pregătesc să „cucerești” nu numai celelalte arte, ci și lumea în complexitatea, integralitatea și splendoarea ei”. [73, p. 18]

Prin învățare școlară elevul achiziționează două **tipuri de cunoștințe**: date, *cunoștințe factuale*, referitoare la fapte, la fenomenele studiate, respectiv, cunoștințe *procedurale* referitoare la strategiile și procedeele utilizate în învățare, la modurile de utilizare a datelor factuale, de analiză-evaluare și de aplicare practică a acestora. Spre exemplu, unitățile de conținut la educația muzicală reprezintă „totalitatea sistemului de informații muzicale și despre muzică transformate în cunoștințe, capacități, atitudini, valori, competențe”[34, p.143] și reunesc trei **compartimente**: legitățile muzicii, repertoriul muzical, abilitățile muzicale elementare pentru activitățile de audiere, interpretare și creație muzicală elementară.

În comparație cu alte discipline școlare, rezultatele învățării la *Educația muzicală* și *Educația plastică* sunt de ordin spiritual și comportă amprenta valorilor și atitudinilor formate elevilor. De aici rezultă unicitatea și necesitatea realizării procesului de învățare prin mijlocirea artelor în sistemul de învățământ general.

Totodată, prin **valorificarea potențialului valorilor operelor de artă** în procesul de învățământ poate fi lărgită acțiunea procesului de formare a competențelor transdisciplinare. Dacă frumosul ca scop întemeiază educația pentru artă, atunci frumosul ca mijloc întemeiază educația prin artă și vizează realizarea unei educații morale, intelectuale, fizice etc. „Un om nu este format plenar dacă nu cunoaște și nu este sensibilizat față de universul valoric specific creației artistice, nu receptează frumosul ipostaziat în alte contexte existențiale (natură, relațiile dintre oameni, comunitate etc.”. [73, p. 87]

**Integrarea educației etice și estetice prin arte** are drept esență formarea personalității copilului prin intermediul binelui și frumosului din artă, societate și natură și se înscrie pe linia unei pedagogii integrative. Cele mai semnificative dintre acestea vizează calitatea procesului de socializare a acestora, maturizarea condiției socio-morale (curaj, capacitate de comunicare interumană ș.a.), formarea și rafinarea intelectului ca structură rațională și evaluativ-critică în plan mental, organizarea plăcută și eficientă a timpului liber prin recrearea unui univers propriu în sfera imaginativului, a efectivului, motivaționalului, motricului și volitivului, afirmarea și trăirea sentimentului identității culturale strâns legat de stimularea capacității copiilor de a iubi patrimoniul artistic al națiunii, stimularea inițiativelor în practicarea artelor etc.

Extinderea procesului de învățare peste limita domeniului de *educație estetică spre educație extraestetică* poate asigura formarea de competențe-cheie. Prin valorificarea potențialului imagistic, expresiv, intelectual, emoțional etc. al operelor de artă în procesul de învățare pot fi atinse cele cinci **dimensiuni ale învățării permanente în procesul de învățare**: (1) *a învăța să cunoști (să știi)*; (2) *a învăța să faci*; (3) *a învăța să trăiești împreună cu ceilalți*; (4) *a învăța să fii*; (5) *pentru a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea*. Prin urmare, prin extinderea învățării artelor din domeniul estetic în domeniul extraestetic pot fi completate perspectivele de integrare a educației prin arte în procesul de învățare.

Pentru a orienta valoric elevii în procesul de învățare, **conștientizarea experienței artistice** se desfășoară succesiv în cinci etape [259, p. 14]:

1. **Etapa senzorială și subsenzorială**. Are loc perceperea fenomenului artistic (cu manifestarea trăirii emoționale, aprecierilor primare și memorarea unor elemente impresionante).

2. **Etapa contemplativă**. Individul se detașează, se îndepărtează în timp și spațiu de fenomenul artistic. Are loc identificarea celor mai expresive momente, elemente, secvențe, fragmente etc., fiind apreciate ca ceva original, frumos, unic. La această etapă are loc perceperea generală a conținutului, determinarea formei și aprecierea estetică a operei de artă.

3. *Etapa de diferențiere a rezultatelor percepției.* Conținutul impresiilor se cristalizează ca fiind elemente de originalitate și unicat în experiența artistică a personalității. Se emite aprecierea estetică a operei de artă, care este în funcție de gustul și viziunea interioară a individului.

4. *Etapa „ecoului” experiențial.* Individul operează creativ cu datele experienței artistice, bazându-se pe rezultatele experiențelor anterioare. Fiecare întâlnire cu opera de artă devine o re-creare a ei.

5. *Etapa atitudinal-valorică.* Toată experiența artistică, mecanismul conștiinței estetice, necesitățile estetice, interesele, orientările valorice, atitudinile estetice etc. se reactualizează creativ în raport cu motivația individului.

Învățarea este legată de conceptele de gândire, înțelegere, explorare, experimentare, creativitate, curiozitate, educație, dezvoltare și creștere. Capacitatea unui elev de a învăța variază în funcție de diverși factori, cum ar fi personalitatea, nivelul de inteligență, motivația și stilul de învățare. O persoană devine mai interesată de învățare atunci când este determinată de curiozitate și motivație intrinsecă. Cultura învățării la fiecare disciplină școlară dezvoltă o filosofie de acțiune a cadrului didactic, raportată la specificul domeniului de cunoaștere - arta. Activitatea de învățare are o structură proprie, mecanisme și legi specifice, se desfășoară în etape, în forme și la niveluri proprii, sub influența unor factor specifici.

**Învățarea artei** ne pune în fața mai multor provocări legate de găsirea unor soluții împlinitoare de viață ce pot fi implementate doar pe calea educației și edificării de sine prin arte. Totodată, sunt cunoscute referiri exprese la ceea ce nu poate fi predat nicicând – creația artistică. Această idee este validă și în cazul învățării artei. Dacă există cărți despre modalitățile de a învăța arta, este greu să găsești în ele incursiuni savante, reguli pedagogice ce garantează învățarea artei, ci doar sugestii pentru a evita greșeli în actul artistico-didactic. Procesul de învățare la disciplinele ariei curriculare Arte este o „stare de deschidere” a fiecărui elev către lumea imaginărilor, lumea artei. Așa cum subliniază M. Mănescu [144, p. 32], „arta învățării artei” înseamnă prescripții ale libertății și regăsirii de sine și nu un sistem osificat de reguli.

În dialogul dintre profesor și elev, la lecțiile de educație muzicală/ educație plastică, V. Medușevski [256, p. 76-79] include „Eu-l” spiritual” – „logosul” (ordinea) ființării. Astfel, în rezultatul contactului/ comunicării/ cunoașterii artei se formează și se manifestă **viziunea intuitiv-intelectuală de conștientizare a vieții**. Activitățile artistico-didactice poartă mereu caracter creativ, intelectual și procesual, valorificând plener trăirile emoționale. În contextul gândirii artistice, trăirea emoțională se consideră judecată/ opinie, iar în temeiul comparării opiniilor se exprimă inferențele cu care se descoperă logica imaginii operelor de artă. În actul artistic-didactic elevul, în calitate de receptor/ creator, descoperă

pentru sine o nouă realitate/ lume produsă de artist: imitativă, expresivă, imaginată etc. „Cauza de la care începe mișcarea de apariție în artă e forma care se află în spirit”, scria Aristotel [149]. Prin artă „apar acele lucruri a căror formă se află în spirit”. Dacă arta este spirit în sensul că spiritul domină apariția ei, apoi actul artistic-didactic nu poate fi separat de spirit și este în esență un proces spiritual. Prin urmare, orice tehnologie de învățare la lecțiile de Educație muzicală/ Educație plastică trebuie să fie subordonată atmosferei emoționale și spirituale a actului de creație/ receptare artistică [260, p. 29].

**Condițiile învățării** sunt acele evenimente care trebuie să apară pentru ca un anumit tip de învățare să se producă. Subordonarea tehnologiilor didactice legităților artei este condiția fără de care nu poate fi conceput procesul de învățare la lecțiile de *Educație muzicală* și *Educație plastică*. În concluzie, pentru a particulariza unele aspecte ale procesului de învățare la disciplinele ariei curriculare Arte, este important de avut în vedere următoarele exigențe:

- *sensurile întruchipate în opera de artă* (filosofice, etice, estetice, spirituale, psihologice etc.);
- *valorile operei de artă* (imagine, limbaj, formă, gen etc.);
- *legitățile operei de artă* (caracterul sonor, spațial, temporal, imagistic, expresiv etc.);
- *respectarea specificului cunoașterii artistice* în actul didactic;
- *însușirile individului implicat în actul artistico-didactic* (senzațiile auditive/vizuale/motrice, sensibilitate, atenție, memorie, imaginație, gândire etc.);
- *metodologia activităților artistico-didactice* (receptare, interpretare/ reprezentare artistică, creație artistică).

## **8.2. Funcțiile integratoare ale artelor în învățământul general**

Prin organizarea predării și învățării pe discipline, elevii se confruntă cu cerințele societății. De la elevi se cere să învețe o percepție predefinită a lumii și să o reproducă în situații de examen, evaluări. Întrebarea despre contribuția pe care o pot aduce disciplinele școlare la autodezvoltarea copiilor și adolescenților devine tot mai imperativă. Realitatea școlară intră în opoziție cu principiul despre educația menită să sprijine elevul și să contribuie la autodezvoltarea acestuia. Se pune întrebarea: în ce măsură predarea și învățarea disciplinară cuprinde potențialul de dezvoltare a identității și autonomiei personale?

O înțelegere substanțială a lumii este fundamentul competenței globale. Elevii demonstrează competență globală prin conștientizare și curiozitate față de modul în care funcționează lumea. Astfel, **elevii competenți la nivel global** sunt

capabili să manifeste următoarele patru competențe [213, p.26], prin care se definește viziunea lor integrată asupra lumii:

1. Investighează lumea dincolo de mediul lor imediat, încadrând probleme semnificative, acțiuni judicioase și cercetare adecvată vârstei.
2. Recunosc perspectivele/ nevoile altora și pe cele proprii, articulând și explicând argumentele cu grijă și respect.
3. Comunică ideile în mod eficient cu diverse audiențe, creând o punte fără bariere geografice, lingvistice, ideologice și culturale.
4. Iau măsuri pentru a îmbunătăți condițiile, participând acțional și reflexiv la provocările vieții.

În acest context, o abordare interdisciplinară a educației muzicale [69, p. 125] aliază tendințele firești ale elevilor de a da sens experienței lor și de a integra ceea ce știu într-un model de acțiune sau „imagine de ansamblu” a lumii. Influența puternică a muzicii și artelor plastice asupra vieții este văzută mai holistic atunci, când elevii pot descoperi coerența artelor cu alte aspecte ale experienței lor școlare. Dobândirea de cunoștințe și abilități neconectate cu viața nu are sens. Integrarea cunoștințelor devine aspect important al educației, care nu ar trebui lăsat pur și simplu în seama elevilor sau la voia întâmplării. Toate pornesc de la premisa, că învățarea școlară ar trebui să fie utilă pentru a face față provocărilor din lumea reală, problemelor complexe. Școala este o instituție care ar trebui să-i ajute pe elevi să devină ființe umane informate și creative, care gândesc autonom și acționează responsabil.

În opinia cercetătorilor de la Universitatea Harvard [214, p.16], studiile interdisciplinare oferă capacitatea de a integra cunoștințe și moduri de gândire extrase din două sau mai multe discipline pentru a produce un progres cognitiv. De exemplu, explicarea unui fenomen, rezolvarea unei probleme, crearea unui produs sau ridicarea unei noi întrebări/ probleme în moduri care ar fi fost puțin probabile prin mijloace disciplinare unice. Elevii competenți la nivel global înțeleg pământul ca un sistem: înțeleg bine contextele locale, sunt familiarizați cu problemele stringente care definesc vremurile noastre. Subiectele educației globale pot deveni teme cross-curriculare în procesul de învățământ [213, pp.14-21]. Prin urmare, înțelegerea lumii ca atare necesită abordări atât disciplinare, cât și interdisciplinare.

Artele și activitățile artistice, prin natura lor, au ***funcție integratoare în dialogurile și tradițiile culturale*** [221]. Jonathan Barnes leagă strâns educația muzicală de situații cross-curriculare din viața reală. El vede muzica ca un mod de comunicare în toate culturile, care leagă toate activitățile culturale și crede că lumea poate fi înțeleasă cu adevărat doar prin combinarea și confruntarea diferitelor sisteme de gândire.



În una din cele mai vechi instrucțiuni pentru instituțiile de învățământ general „*Cinq mémoires sur l’instruction publique*” [247, p. 30], care datează din anul 1791, elaborată de filosoful și matematicianul Nicolas de Condorcet, se insistă asupra recunoașterii dreptului egal între arte și celelalte discipline școlare. Nu există altă cale în dezvoltarea prosperă a societății decât calea prin care se reduce inegalitatea accesului la artă și cultură. Din timpuri imemorabile, artele au făcut parte din modul în care învățăm, percepem, înțelegem și exprimăm experiența lumii în care trăim. Pluralitatea contemporană a „muzicilor” din societate necesită o redefinire a relației dintre promovarea muzicii în comunitate și educația muzicală formală în școală și clasă. Academicianul britanic Keith Swanwick, de renume internațional în pedagogia muzicii, psihologia performanței și experiența muzicală, avansează câteva idei esențiale procesului de învățare: „Muzica este o formă de discurs simbolic. În centrul său se află procesul metaforei care are loc în trei moduri: tonurile sunt transformate în „melodii” sau gesturi; gesturile evoluează în noi structuri/ forme; aceste structuri pot da naștere la experiențe semnificative în legătură cu istoriile noastre personale și culturale” [234, p. 106]. Aceste trei transformări metaforice sunt audibile prin straturile elementelor muzicale observabile care dau naștere la *idei* (sensuri), *expresie*, *formă* și *valoare*. Datorită naturii sale metaforice, arta generează reflexivitate culturală și poate fi reprezentată/ interpretată/ produsă exclusiv într-un mod creativ. De aici rezultă **trei principii esențiale pentru procesul de învățare** [Idem]: (1) grija pentru muzică ca discurs (în actul de receptare), (2) grija pentru discursul muzical al elevilor (în actul de interpretare), (3) grija pentru inspirație muzicală (în actul de creație). În același sens, o educație dedicată experienței muzicale va reuni toate cele patru straturi ale discursului muzical.

Învățarea bazată pe interdisciplinaritate cu artele îmbunătățește experiența de a crea sens. Rezultatele instruirii bazate pe arte au dovedit creșterea flexibilității și abilităților de gândire la nivel superior [238]. Artele sunt unice în educație, deoarece susțin o anumită zonă analitică de cunoaștere [238] și pot fi aplicate și ca procese de investigare senzitivă, intuitiv-intelectuală [219]. Învățarea artelor este o pedagogie conectată cu reflexivitate și praxis și de-a lungul procesului, și în rezultatele acestuia. Învățarea prin arte creează medii puternice de exprimare și trăire emoțională profundă, care necesită niveluri penetrante de gândire, percepție și implicare - elemente esențiale într-o educație și o viață completă [225, p.135-163]. Procesul de învățare trebuie să exercite funcția de „restaurator de reactivare senzorială prin expresia artei și muzicii” [290] - o chestiune de sustenabilitate pentru întreaga umanitate. Or, anume implicarea complexă a resurselor individului construiesc calitatea unei „relații facilitante” (concepția profesorului C. Cucuș) în reconfigurarea procesului de



învățare. Cercetătorul Widorsk Dagmar [237, p. 195] afirmă că învățarea de succes la lecțiile de artă se realizează atunci, când elevul este implicat emoțional și începe să gândească. Acest lucru este, de obicei, declanșat de experiențe active, semnificative și relevante, bazate pe subiecte importante pentru viața interioară.

**Funcția integratoare prin participarea totală a individului** se manifestă prin faptul că artele/ muzica nu sunt doar un instrument care ajută la învățarea altor materii, ci deține un aspect fundamental al ființei umane, o „comunicare prin descoperire” în cel mai adevărat sens al cuvântului și un mijloc de a exprima lucruri imposibil de descris în cuvinte. „Construirea unor punți de legătură, conlucrarea mai multor paradigme explicative, articularea puterii minții cu alte facultăți umane pot reface ceva din comprehensiunea funciară a omului privită ca un tot, ca un continuum de stări ce se combină pentru ca el să cunoască, să acționeze și să valorizeze universul ce îl înconjoară” [72, p.60].

Avansăm conceptul de *participare totală a individului în comunicarea cu arta*, având în vedere implicarea tuturor sferelor personalității în actul artistic [227]:

- receptivitatea emoțional-artistică la mesajul sonor-artistic - **sfera emoțională;**
- deprinderile de a audia lucrări muzicale, activitate similară cu citirea operelor literare și receptarea operelor de artă plastică - **sfera comportamentală;**
- capacitățile de a observa (percepe) și analiza anumite elemente de limbaj artistic - **sfera senzitivă;**
- abilitatea de a gândi și crea/ re-crea imaginea artistică - **sfera cognitivă;**
- familiarizarea și memorarea repertoriului muzical/ operelor de artă - **sfera valorică.**

La diferite vârste, în procesul de învățare aceste sfere corelează, se condiționează reciproc, dar interacționează diferit. Numerotarea sferelor personalității, așa cum este indicat în figura 5, prezintă succesiunea în care evoluează implicarea personalității în actul artistico-didactic. Calitățile unui act artistic se transpun actului didactic, fiind explorate succesiv și integrat, în raport cu arta, activitatea artistică inițiată. Cu cât mai mult avansează experiența artistică a personalității, cu atât mai stabile sunt conexiunile dintre sferele personalității în actul artistico-didactic. La debutul fiecărui proces de învățare se stabilește contextul în care elevii răspund emoțional la opera de artă. Receptivitatea emoțională la opera de artă este considerată element constituent, fundamental artistismului. Prin urmare, până nu s-au conectat elevii emoțional la opera de artă, își pierde valoarea orice informație/ cunoștință despre aceasta.

**Trei trepte succesive ale acțiunii artei asupra conștiinței** [190, p.109] pot fi considerate și în actul artistico-didactic: 1. Apel la sentimente; 2. Act intențional de conștiință; 3. Revelarea stării conștiinței Sinelui. Procesul de învățare la disciplinele ariei curriculare *Arte* reprezintă în esență *educație prin arte*, care se bazează pe experiențele elevului în trăirea artei. Sensibilizarea elevilor prin declanșarea emoției, a trăirii mesajului artistic, poate contribui, în condiții adecvate, la realizarea eficientă a procesului de învățare. Astfel, cadrul didactic va ghida sfera comportamentală și cea senzitivă în așa fel, încât acestea să contribuie la procesul de cunoaștere, cercetare, descoperire, valorizare etc. Este notabil că sfera cognitivă în actul artistico-didactic se bazează pe datele tuturor senzațiilor implicate în percepție de către elev (vizuală, auditivă, tactilă etc.) și nu se limitează doar la participarea rațiunii. Spre exemplu, în activitatea de audiere a unei compoziții muzicale, învățarea poate să rezulte din convergența senzațiilor (auditive, dar și vizuale, tactile, motrice etc.), simțirii și gândirii. Informațiile predate devin cunoștințe pe moment ce explică un fapt artistic și se pun în aplicație practică. Prin implicarea convergentă a sferelor personalității în actul artistico-didactic se edifică cultura artistică a elevilor.

Totodată, menționăm despre cinci activități principale ale ființei umane: fizică, vitală, mentală, psihică și spirituală - recunoscute ca fiind fundamental holistice. Fiind interrelaționate, ele necesită cultivare individuală și colectivă [239, pp. 20-30]. Astfel, participarea totală a individului în comunicarea cu arta este o abordare cuprinzătoare a întregii persoane.

**Caracterul holistic al procesului de învățare** la disciplinele ariei curriculare *Arte* necesită interrelaționarea activităților principale ale ființei umane: fizică, vitală, mentală, psihică și spirituală.

**Caracterul holistic în abordarea elevului** necesită construirea conexiunilor dintre sferile personalității în procesul de învățare: emoțională, comportamentală, senzitivă, cognitivă, valorică.

Profesorii pot dezvolta diverse moduri de învățare prin proiecte, valorificând sferile de manifestare a personalității în actul artistic. În cercetările pedagogice de actualitate se abordează viziunea holistică astfel: interacțiune și interdependența reciprocă a elementelor componente ale unui întreg [33, p. 86], interconexiune a elementelor unui întreg; stare a întregului de nonseparabilitate; teză metodologică de a studia comportamentul unui sistem complex, opusă atomismului care divide lucrurile pentru a le cunoaște mai bine etc.[295]. În acest context, învățarea prin arte va opera diferite sfere ale personalității elevului (emoțională, comportamentală, senzitivă, cognitivă, valorică) pentru a produce cunoașterea prin diferite modalități de corelare, integrare, conjuncție ale acestora. Aici e vorba de o abordare holistică a individului în procesul de învățare.

Includerea mai multor **subiecte interdisciplinare în procesul de învățare** poate spori și aprofunda experiența estetică, artistică, deoarece se tratează un obiect sau un fenomen prin abordări multiple. Aceasta lărgiște și mărește gama de percepție și, în multe cazuri, durata acțiunii este prelungită. Obiectele sau fenomenele pe care elevii le pot considera inițial neatractive pot fi făcute mai interesante prin adăugarea perspectivelor unui alt subiect; acest lucru deschide frecvent căi nebănuite în ceea ce înainte era inaccesibil. Baza cunoștințelor și aptitudinile necesare pentru atribuirea de sens pot fi lărgite semnificativ prin desenarea pe mai multe subiecte; același lucru este valabil și pentru mijloacele personale de exprimare. Negocierea atribuirii de semnificații peste granițele disciplinare în cadrul școlii oferă, de asemenea, baza necesară pentru dialogul pe termen lung între materii și discipline.

Învățarea la disciplinele *Educație muzicală* și *Educație plastică* sunt expresia a două procese interdependente: individualizarea și socializarea.

**Funcția integratoare prin inserție socială cu păstrarea individualității** exprimă unitatea diversității și căi posibile pentru rezolvarea contradicțiilor în procesul de socializare. Astfel, învățarea/ educația prin arte oferă trasee pentru construirea identității culturale și, totodată, oferă modele de socializare.

Așa cum subliniază a șaptea propoziție a lui Wittgenstein din *Tractatus* [177, p.101], una din cele mai semnificative lucrări filosofice ale sec. XX, starea creată de artă este ceva ce depășește limitele limbajului vorbit și nu poate fi definit prin cuvinte, iar sunetele sunt suficiente pentru a exprima sens [Idem]. O astfel de opinie a fost deja expusă și de compozitorul F. Mendelssohn-Bartholdy. Nu putem spune că sensurile desprinse dintr-o creație artistică exprimă verbal gânduri imprecise, mai degrabă, ele se formulează prin cuvinte nesatisfăcător. În cadrul procesului de învățare, mereu se caută cuvinte pentru a explica și descrie opera de artă.

Desori, profesorii sunt obsedați de metoda caracterizării muzicii audiate/ interpretate. În lista așteptărilor profesorului tradițional atestăm exigențe privind descrierea expresivității limbajului, decodificarea imaginii, utilizarea unei terminologii specifice, utilizarea definițiilor etc. Anume în această situație se atestă o dificultate - profesorii încearcă să-i determine pe copii să vorbească fără a face referință la *experiența reflexivă interioară*. Pentru a valorifica **funcția integratoare a experiențelor reflexive interioare** este necesară familiarizarea elevilor cu lumile lor interioare, precum și cu lumea exterioară. La lecțiile de educație muzicală, educație plastică și literatură, prin re-trăirea sensurilor operei de artă, se creează contexte prielnice pentru meditație, reflexie în raport cu scara valorilor personale, sociale, universale. În mod ideal, *Cadrul de referință al Curriculumului Național* prezintă profilul absolventului [30, p. 33-40],

atributele generice ale absolvenților școlilor din Republica Moldova. Abordarea învățării integrate este o perspectivă, prin care poate fi construit acest profil.

De Souza M. [233, pp. 165-175] propune patru elemente care ar trebui să fie complementare în acest proces de învățare: *perceperea, simțirea, gândirea și intuirea*, iar toate acestea pot fi văzute ca având legături între spiritualitate și muzică. În literatura de specialitate tot mai mult se vorbește despre potențialul de a ajuta la restabilirea calităților spirituale deteriorate sau lipsă prin mijlocul artelor. Adesea, oportunitatea de a asculta piese muzicale alese cu grijă, împreună cu scrierea creativă sau reprezentarea artistico-plastică, pot produce sentimente de mare intensitate spirituală care au un efect cathartic sau vindecător. [25, pp. 260-270]

În climatul economic mondial actual există un număr tot mai mare de elevi care par a fi dezamăgiți de viață. Este notabilă în acest sens afirmația profesorului C. Cucuș privind **legătura dintre educație și arte**, care vizează și procesul de învățare: „educația este o activitate colaborativă, interactivă, de relaționare a unuia cu celălalt, de dezvoltare a unei empatii inter-individuale; în procesul educativ, ne „extindem” dincolo de sinele propriu, translăm spre celălalt o experiență personală de ordin practic, reflexiv sau afectiv ce merită să fie răspândită” [70, p.9].

**Funcția integratoare prin dimensiunea spirituală a învățării** se manifestă în diverse activități de învățare, precum:

- promovarea unui sentiment de conexiune pentru a dezvolta toleranța, empatia și compasiunea;
- valorificarea unei povești comune;
- crearea de căi care să ajute la căutarea înțelepciunii, sensului și scopului;
- oferirea de experiențe de uimire și descoperire;
- încurajarea conștientizării sporite a momentelor de bucurie și încântare;
- descoperirea modalităților de împlinire în activitățile de creație artistică;
- explorarea învățării prin arte;
- identificarea momentelor de magie a operelor de artă, în viața cotidiană;
- conștientizarea și acceptarea dimensiunii transcendente în viața de zi cu zi.

Pentru abordarea **învățării integrate a artelor cu alte domenii de cunoaștere** este important de valorificat legătura dintre spiritualitate și muzică, care pot fi văzute în trei moduri distincte [223, p.181]: (1) în primul rând, pentru a oferi elevilor o experiență muzicală pe care altfel nu ar întâlni-o, într-o atmosferă în care nu li se cere neapărat să facă ceva cu ea sau despre ea; (2) în al doilea rând, s-ar putea spune că o componentă necesară reflexivității interioare este o identitate de sine pozitivă, bazată pe o recunoaștere a valorii de sine; (3) în al treilea rând, în procesul de învățare a unor opere de artă se oferă timp și spațiu pentru reflecție și pentru a spori identitatea de sine și valoarea de sine.

Poziționarea critică în procesele cunoașterii și învățării școlare, procesele și acțiunile reflexive fac elevii să asculte, să împărtășească, să valorifice ce spun alții, să aibă curajul asumării unor noi moduri de a căuta semnificații.

**Funcția integratoare prin abordarea diferențiată** a învățării este argumentată prin opt aspecte, care demonstrează modul în care poate fi dezvoltată și îmbunătățită educația:

**1) Permitearea accesului la obiect sau fenomen** (*Enabling access to the object or phenomenon*). Implicarea cu un obiect sau un fenomen poate fi susținută și facilitată prin intermediul unor abordări diverse. Dispozițiile și interesele elevilor sunt luate în considerare. Profesorul poate astfel aprofunda și extinde experiența estetică prin diverse abordări.

**2) Creșterea duratei și intensității angajării** (*Increasing the duration and intensity of engagement*) Implicarea cu un obiect sau fenomen este posibilă mai mult timp, fără o scădere a intensității contemplației.

**3) Construirea de conexiuni cu cunoștințele existente** (*Building connections to existing knowledge*) Suprapunerile dintre subiecte pot fi utilizate pentru învățarea terminologiilor prin crearea de conexiuni cu cunoștințele și abilitățile deja disponibile.

**4) Furnizarea de termeni și cunoștințe suplimentare pentru atribuirea de semnificație** (*Providing additional terms and knowledge for the attribution of meaning*)

Ce înseamnă termenii cheie dintr-un subiect într-un alt subiect sau cum sunt ei implementați la nivel de subiecte? Acest tip de anchetă poate fi folosit pentru a iniția și practica dialogul interdisciplinar.

**5) Specificarea și ilustrarea conținuturilor** (*Specifying and illustrating contents*) Fenomenele, termenii și conceptele abstracte pot fi ilustrate, specificate și împărtășite.

**6) Realizarea transferului de cunoștințe** (*Enabling knowledge transfer*)

Transferul de cunoștințe de la un subiect la altul pentru interpretarea unui obiect sau fenomen poate fi practicat și dezvoltat.

**7) Îmbunătățirea posibilităților expresive** (*Enhancing expressive possibilities*) Exprimarea personală într-un subiect suplimentar poate fi declanșată și inspirată. În plus, mijloacele de exprimare pot fi amplificate prin combinarea diferitelor instrumente și metode.

**8) Activarea reflexiei cognitive prin contrastare și comparare** (*Activating cognitive reflection by contrasting and comparing*).

Compararea abordărilor bazate pe subiecte și a mijloacelor de exprimare poate fi utilizată pentru a dezvolta o înțelegere a specificității subiecților. În plus, pot fi dezvoltate concepte pentru aranjarea și sistematizarea cunoștințelor bazate pe subiecte și specifice subiectului.

În rezultatul unui studiu praxiologic de învățare interdisciplinară [236, p. 115] între disciplinele ariei curriculare Arte realizat în Germania, se ilustrează convingător aplicabilitatea abordării diferențiate. Se afirmă că imaginea auditivă transcende părțile vizibile ale operei de artă și încorporează aspecte neprezentate. Întrebând „Ce auzi când te uiți la tablou?”, se deschide o nouă perspectivă picturii, diferențiind și sporind percepția imaginii. În cadrul reflexiei se realizează o interpretare concretă a picturii, rămânând la nivelul percepției și reprezentării senzoriale, fără a se realiza lecturi speculative. În schimb, elementele picturii se evidențiază și sistematizează. Acesta este exact momentul cel mai dificil la descrierea unui tablou, când „verbalizarea impresiilor auditive servește dezvoltării unui repertoriu lingvistic diferențiat” [Apud : 70, p. 12].

Profesorul din Stanford Elliot Eisner, recunoscut savant al educației artistice, subliniază faptul că rezultatul cunoașterii și vehicularea ei în exercițiul didactic nu poate fi articulată explicit sub forma unor propoziții. Artele au un rol important în a transmite ceea ce nu se poate spune, în a vehicula inefabilul și inexprimabilul. Privitor la conținutul „ascuns” sau „implicit” al educației, prin raportare la comunicarea artistică, cea didactică are multe de câștigat [Idem]. Reproducem descrierea unor rezultate ale acestui experiment în tabelul de mai jos [Ibidem].

**Tabelul 1.** *Rezultate ale învățării interdisciplinare dintre Educația muzicală și Educația plastică*

№ d/o	<b>Metode integratoare utilizate în procesul de învățare interdisciplinară</b>
1.	<p><b>Permiterea/ construirea accesului la obiect sau fenomenul artistic:</b></p> <p>Întrebarea despre stratul acustic al picturilor le permite elevilor să se implice mai deplin în receptarea operelor de artă vizuală. Ei interpretează imagini, concentrându-se pe elemente ale picturilor și transferându-le în zona sunetului. Această interpretare specifică a picturii rămâne la nivelul percepției și reprezentării senzoriale și, prin urmare, nu are ca rezultat lecturi speculative. Imaginarea imaginilor vizuale ca sunete încurajează elevii să facă asocieri cu limbajul și cunoștințele muzicale, să se implice în cercetarea picturii. Pe de altă parte, elevilor talentați vizual sau interesați li se oferă acces la lumea sunetelor cu ajutorul picturii.</p>
2.	<p><b>Creșterea duratei și intensității angajamentului (extinderea timpului actului artistic):</b></p>

	<p>Verbalizarea interpretării declanșate de stratul acustic al picturii duce la o examinare de lungă și intensă durată a picturii. Alături de interacțiunea vizuală cu pictura, aceasta duce la realizări înrădăcinate auditiv ale imaginației, iar implicarea orientată spre sarcină cu obiectul sau fenomenul este prelungită.</p>
3.	<p><b>Construirea de conexiuni cu cunoștințele existente (experiența artistică):</b></p> <p>Cunoștințele despre compoziția picturii pot fi legate de cunoștințele muzicale. De exemplu, utilizarea termenilor muzicali cu privire la aspectele de ritm sau timbru poate dezvolta noi cunoștințe și forma vocabularul în domeniul alfabetizării imaginilor vizuale.</p>
4.	<p><b>Furnizarea de termeni și cunoștințe suplimentare pentru atribuirea de sens:</b></p> <p>Transformarea expresiei vizuale într-o imagine auditivă duce la o percepție diferită a imaginii, manifestată în termenii folosiți pentru descriere. Cu alte cuvinte, spațiul vizual este completat lingvistic de spațiul auditiv. Momentul temporal arătat în pictură este plasat într-un continuum temporal, care găsește apoi rezonanță în limbajul descrierii verbale. În cele din urmă, distanța privitorului este informată de intimitatea ascultătorului, ceea ce duce și la o concepție diferită.</p>
5.	<p><b>Precizarea și ilustrarea conținuturilor:</b></p> <p>Percepția muzicii se caracterizează printr-un nivel ridicat de abstractizare, întrucât sunetele sunt evanescente și nu pot fi surprinse în forma lor originală. Prin urmare, este destul de dificil să descrii verbal impresiile auditive ale cuiva într-un mod care să facă posibilă discutarea lor cu ceilalți și negocierea sensului lor. Un tablou, prin comparație, poate fi privit din când în când, iar elementele sale vizuale pot fi arătate, descrise și localizate. Legătura dintre stratul vizual și cel auditiv nu numai că permite o formă extraordinară de percepție a imaginii, dar face percepțiile sonore ale elevilor concrete, vii și, prin urmare, comunicabile.</p>
6.	<p><b>Realizarea transferului de cunoștințe/abilități artistice în alte contexte:</b></p>



	<p>Imaginile auditive înțeleg ceea ce nu este afișat vizual și transcend ceea ce este vizibil. Elevii exersează deplasarea între diferite forme de exprimare și terminologii. Abilitățile și cunoștințele dobândite prin aplicarea conceptelor și termenilor de la un subiect la altul pot fi considerate ca bază pentru o viitoare gândire și lucru interdisciplinar, multi-perspectivă.</p>
7.	<p><b>Asigurarea/ îmbunătățirea posibilităților expresive ale discursului artistic:</b></p> <p>Imaginile fără aspecte sonore clar detectabile (cum ar fi picturile suprarealiste) pot fi procesate prin inventarea reprezentărilor sonore. Substanța simbolică a imaginii poate fi transformată într-un design sonor, o compoziție muzicală sau o descriere a efectelor sonore dorite.</p>
8.	<p><b>Activarea reflexiei cognitive prin contrastare și comparare (identificare cu valorile artei prin reflexie):</b></p> <p>Sarcina descrisă mai sus permite o comparație între dimensiunea auditivă și cea vizuală a percepției și exprimării. Devine posibil să ne întrebăm ce forme de exprimare sunt cele mai potrivite pentru ce. Se poate discuta despre importanța relativă a termenilor, precum timpul și spațiul pentru diverse discipline. De asemenea, pot fi comparate principiile de structurare ale diferitelor subiecte: care dintre aceste principii sunt vizuale și care sunt de natură muzicală?</p>

Pentru a promova o personalitate liberă și autonomă nu este nevoie să ne îndepărtăm de învățarea disciplinară. Succesul unui program de arte integrate se bazează pe implicarea personală a profesorului, care este chemat să fie artist sau să se asocieze cu artiști din afara școlii. Potențialul muzicii, cel mai des este valorificat în contextul învățării interdisciplinare ca fundal acustic și atmosferic pentru o „activitate principală”, pentru asocierile sale cu tema de studiu, fie pentru presupusă autenticitate.

De-a lungul secolelor muzica se utiliza pentru memorarea informațiilor din orice domeniu de cunoaștere. Aristotel, bunăoară a menționat, că dacii învățau legile statului cântând. Cea mai banală utilizare a muzicii în practica școlară adesea se reduce la interpretarea unui cântec la subiect, audiția unei piese legate geografic, suport „tehno” pentru o temă științifică sau o evocare a unui timp îndepărtat într-un studiu de istorie. Toate aceste roluri de „cenușăreasă” ale artei muzicale creează starea de umilință a disciplinei Educația muzicală, în mare măsură, și din cauza unui nivel scăzut al culturii muzicale a cadrelor didactice,

a societății în genere. Ca limbaj de comunicare, muzica poate oferi oportunități prin care putem vedea alte culturi, alte vremuri și alți oameni [234].

Revenind la conceptul de **integrare curriculară** [44, p. 198], care, după L. Ciolan, este înțeles ca proces de stabilire a unor relații de convergență la nivelul elementelor de conținut, al obiectivelor sau al metodelor, dar și la nivelul conceptelor sau valorilor aparținând diferitelor discipline școlare. Astfel, se pot distinge:

- *integrarea orizontală*: reunește într-un ansamblu coerent două sau mai multe obiecte de studiu aparținând unor domenii sau arii curriculare diferite, de exemplu: Educație muzicală și Istorie, Artele plastice și Literatura;
- *integrarea verticală*: reunește într-un ansamblu coerent două sau mai multe obiecte de studiu aparținând aceluiași domeniu sau arii curriculare, de exemplu: Educație muzicală și Educație plastică;
- *integrarea transversală*: presupune centrarea pe o temă/ problemă ce nu provine din disciplinele existente, are o anumită autonomie în raport cu acestea, dar le poate angaja pe anumite segmente în stabilirea unor aspecte ale temei în discuție.

În ce privește **integrarea în cazul artisticului**, după C. Cucuș, aceasta poate fi vizată prin raportare atât la 1) nivelul referențialul predării artei, sub diferitele ei aspecte, cât și la 2) nivelul modului de a face educația pentru receptarea artei prin diferite strategii didactice. La nivelul referențialul predării/ învățării artei, este vorba de o interferență constitutivă, procesuală, statuată la nivel artistic, prin următoarele dimensiuni [75, p.12]:

- **Dimensiunea istorică**: acest mod de organizare presupune aducerea simultană la cunoștința receptorilor a unor realizări artistice din diverse arte (arhitectură, sculptură, muzică, literatură etc.), urmând axa istorică, evolutivă;
- **Dimensiunea tematică**: această opțiune presupune delimitarea unor teme mari în jurul cărora se pot aduce spre ilustrare și discutare opere reprezentative în raport cu tema invocată (de pildă, „Reprezentarea naturii în artele secolului al XIX-lea”, „Viața domestică evocată în arta Renașterii”, „Motivul iubirii în artă”, „Ilustrări și tematizări biblice în artă” etc.);
- **Dimensiunea tehnic-expresivă**: sub marca acestui pol vor fi tematizate inovații de ordin formal cu caracter trans artistic, ce pot fi surprinse în diferite obiecte artistice, chiar dacă sunt aparent distanțe sub aspectul limbajelor utilizate (fidelitatea sau distanțarea față de realitate, ambiguitatea și disonanța, balansarea către receptori a unor sarcini de construcție sau de interpretare etc.);

- **Interdeterminarea și conexiunea manifestărilor artistice** cu alte paliere ale praxis-ului sociocultural pe aliniamente, precum artă și religie, artă și acțiune socială, artă și comerț, artă și industrie, artă și suferință etc.
- **Corelativitatea artei cu *savoir-ul* sau marile paradigme ale cunoașterii:** din acest punct de vedere, se pot discuta opere care, sub aspectul conținutului, sunt consonante cu marile idei ale epocii (de ordin științific, filosofic). Opera de artă nu înlocuiește cunoașterea, nu este o „oglindire” fidelă a acesteia, dar poate merge în pas cu ea sau o poate anticipa;
- **Joncțiunea artei cu utilitarul** sub spectrul unor demersuri, precum designul ambiental, vestimentar, industrial, social etc.; pot fi aduse în discuție ipostaze artistice ce presupun grade și dimensiuni diferite ale corelațiilor, posibilități și limite ale acestor apropieri, cazuistici fericite sau de evitat etc.;
- **Potențialitatea ilustrativă a artei** în raport cu mentalul colectiv și cu fiziologia socială; din această perspectivă, poate deveni relevantă arta în calitate de produs, comandă socială sau slujnică a socialului, inclusiv a puterii politice instituită la un moment dat (pozitivă sau negativă) care poate încuraja, instrumentaliza sau deturna scopurile specifice ale artei (arta în totalitarism, în societatea deschisă, liberală etc.).

Artele pot fi antrenate în procesul de învățare interdisciplinară și provoca experiențe semnificative în dezvoltarea personalității, dacă se vor lua în calcul mai multe funcții, cu rol de principii [36, pp. 96-110]:

- Funcția integratoare în participarea totală a individului;
- Funcția integratoare prin cunoașterea artistică;
- Funcția integratoare prin inserție socială cu păstrarea individualității;
- Funcția integratoare a experiențelor reflexive interioare;
- Funcția integratoare prin dimensiunea spirituală a învățării;
- Funcția integratoare prin abordarea diferențiată a învățării.

Integrarea artelor presupune identificarea, explorarea și valorificarea pedagogică a suprapunerilor, a continuității, a discontinuităților și a contradicțiilor dintre conținuturile și procesele cunoașterii disciplinare, transpuse în formule didactice noi, în care accentul cade pe stimularea simultană, concertată a resurselor formative distribuite în multiplele planuri (individual/ colectiv/, personal/ contextual etc.) și multiplele dimensiuni ale spațiului acțiunii educative (curricular/ extracurricular, intelectual/ estetic/ profesional/ tehnologic/ afectiv etc.) [155, p. 135]. În manieră postmodernă, abordarea integrativă a curriculumului constituie un mod de a realiza predarea educației artistice în caracterul unității funciare a raportului *arte - științe* în privința aspectelor sociale, politice, culturale ale vieții [224, pp. 227-241].

### 8.3. Abordări integrative ale artelor în Curriculum școlar

Izolarea activității umane de artă este o manifestare a incoerenței societății noastre. În cercetările științifice, deseori lumea spirituală și cea fizică sunt separate. În recuperarea acestui dualism în sistemul de învățământ, dar și în viața societății umane, un loc organic trebuie să-l ocupe arta. Deoarece doar în opera de artă regăsim expresia interiorului uman, care leagă firesc viața omului cu mediul - lumea externă în care acesta trăiește/ creează. În eul creatorului opereii de artă, se îmbină tendințele din care se constituie esența epocii sale. Sensibilitatea creatorului este determinată de experiența de viață, de problematica vremii și de ideologia ei, de condițiile istorice în care trăiește. Dacă, prin opera sa, creatorul își transmite sentimentele și gândirea, apoi receptorul, deopotrivă, are nevoie, pentru a-i percepe mesajul, de o gândire profundă, de sensibilitate și inteligență, de întregul psihic.

În *actul de comunicare cu opera de artă* are loc perceperea expresiei artistice, care reprezintă un produs de sinteză dintre intelect și afect. Precum în eul creatorului opereii de artă se unifică tendințele din care se constituie esența epocii sale, astfel și receptorul sintetizează, din multitudinea experiențelor de comunicare cu diferite arte, o viziune generalizată despre lume, viață și artă. Prin abordarea curriculară integrată a artelor pe dimensiune verticală, prin care sunt reunite eforturile disciplinelor dintr-o arie curriculară, în rezultatul procesului viziunea elevilor asupra vieții poate câștiga în valoare, integritate și autenticitate.

Literatura, teatrul, muzica, coregrafia etc. au coexistat într-o relație de interferență încă de la începuturile afirmării lor în evoluția culturii și civilizației umane, din perioada de sincretism al artelor. În fazele primitive de dezvoltare a culturii, artele nu se diferențiau, prezentând un act integru. Unitatea artelor a fost postulată încă de antici. În timp, prin metamorfozare, s-a început separarea lor, iar manifestările artistice au devenit acte conștientizate, cu specific propriu al formelor și limbajului de expresie.

De la Renaștere s-a pornit marea evoluție a domeniilor artistice, prin instituirea și fundamentarea genurilor, a limbajului expresiv, a formelor specifice pentru fiecare artă. Până la mijlocul secolului al XVIII-lea, în arta diferitor țări domina aceeași orientare stilistică. Odată cu dezvoltarea mișcării pentru independența statală a țărilor din Europa, s-au instituit diverse curente și orientări stilistice, care și-au anunțat concomitent existența.

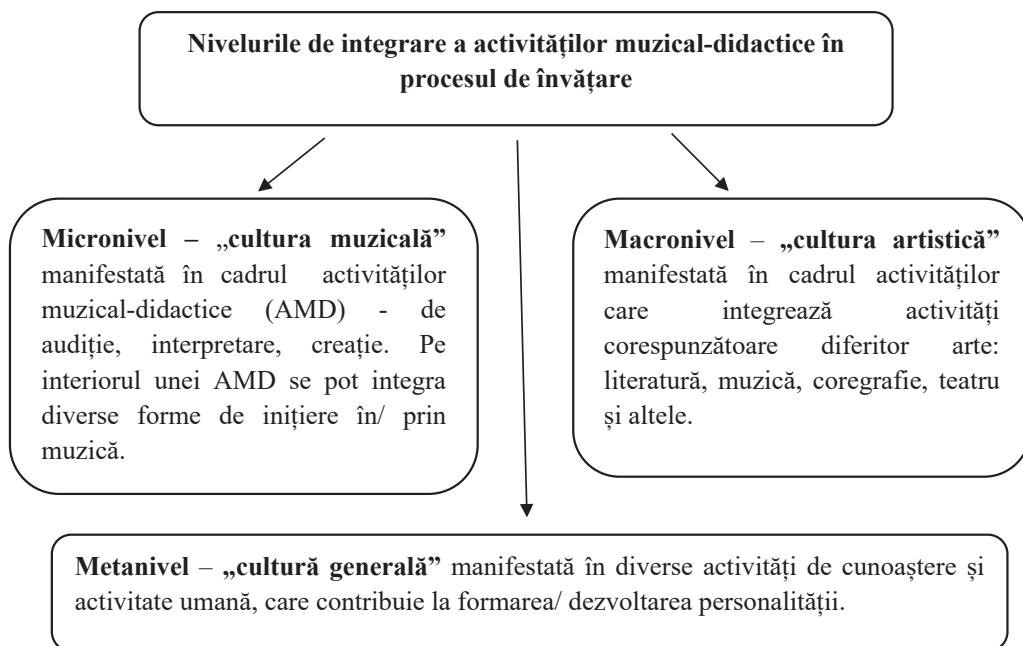
*Receptarea operelor moderne devine tot mai mult un exercițiu de verificare a propriului orizont cultural și chiar al descoperirii propriei identități uman-spirituale.* În timp ce semnificațiile artei clasice sunt intrinseci, cele ale artei contemporane sunt voalate, camuflate, deghizate, iar decriptarea lor necesită, adesea, efortul unor investigații în zonele adiacente artei respective. Creația, indiferent de domeniu, are rolul unei veritabile oglinzi, care te ajută,

cum ar spune Plotin, să îndrepti ceea ce e strâmb, să cureți ceea ce e întunecos în propria ființă, făcând-o luminoasă.

După prima jumătate a secolului al XIX-lea, arta contemporană necesită excursuri în multiple domenii conexe, pentru a decoda sensurile întruchipate în opera de artă. De la mijlocul secolului al XX-lea, limbajul unor creații artistice vine în contradicție cu principiile estetice ale artei clasice. Apar multe subculturi. Fiecare artă în parte a cunoscut o evoluție dinamică, încât unele creații cu mari dificultăți pot fi atribuite unei arte, unui anumit stil. Toate artele există într-o unitate organică și complexă. Principiul fundamental al artei impune un nivel de generalizare pe ordinea interioară a operei. În secolul nostru, se dă o nouă accepție conceptului de unitate a artei prin reactualizarea unei idei vechi despre sinteza artelor în căutarea unor soluții inimaginabile altădată pentru procesul de învățare școlară. Natura comună a artelor poate fi descoperită la nivelul existențial al fenomenului artistic prin percepție, la nivelul expresiv al artei/operei de artă prin intuiție și la nivelul acțional doar prin experiența artistică [227, pp. 96-110].

Receptorul operei de artă acumulează o experiență în urma căreia se formează o comunitate de spirit și de cultură, care evoluează istoric, lărgind „orizontul interior” al consumatorului de artă. Precum în eul creatorului operei de artă se unifică tendințele din care se constituie esența epocii sale, astfel și receptorul sintetizează, din multitudinea experiențelor de comunicare cu diferite arte, o viziune generalizată despre lume, viață, artă.

Toate artele există într-o unitate organică și complexă. Principiul fundamental al artei impune un nivel de generalizare pe ordinea interioară a operei. În secolul nostru, se dă o nouă accepție conceptului de unitate a artei prin reactualizarea unei idei vechi despre sinteza artelor în căutarea unor soluții inimaginabile altădată pentru procesul de învățare școlară. Natura comună a artelor poate fi descoperită la nivelul existențial al fenomenului artistic prin percepție, la nivelul expresiv al artei/operei de artă prin intuiție și la nivelul acțional doar prin experiența artistică [227, pp. 96-110]. Receptorul operei de artă acumulează o experiență în urma căreia se formează o comunitate de spirit și de cultură, care evoluează istoric, lărgind „orizontul interior” al consumatorului de artă. Precum în eul creatorului operei de artă se unifică tendințele din care se constituie esența epocii sale, astfel și receptorul sintetizează, din multitudinea experiențelor de comunicare cu diferite arte, o viziune generalizată despre lume, viață, artă.



**Figura 1.** *Perspectivă de integrare a activităților muzical-didactice la lecția de educație muzicală*

**Abordarea integrată în organizarea unei lecții** (a întregului proces educațional), în care toate activitățile se subordonează unei teme, iar demersul lecției asigură un proces de formare/ dezvoltare artistică a elevului, presupune:

- Instruirea cadrelor didactice în domeniul problemelor de integralizare și integrare, în temeiul unei formări metodologice, când sunt conștientizate valorile tipurilor de activitate artistică;
- Complementarea reciprocă, când fiecare activitate în parte își aduce aportul la educație și, totodată, activitățile interacționează între ele în așa fel, încât construiesc un proces integrat al educației.

Un curriculum cu adevărat integrat este conceput pentru a evidenția legăturile între aspectele cunoașterii, în timp ce un curriculum interdisciplinar este astfel configurat încât să pună în lumină natura separată, distinctivă a diverselor domenii disciplinare de cunoaștere academică [11. P.35]. A intenționa și a planifica abordări integrative ale artelor în curriculum presupune ca profesorii și toate categoriile de conceptori de curricula să înțeleagă, să identifice și să pună în lumină următoarele aspecte [155, pp. 139-141]:

- Organizarea și structura internă a spațiului-problemă în jurul căruia sunt propuse spre integrare conținuturile învățării școlare. În relevarea acestor

structuri stă potențialul vizualizării și înțelegerii modului cum structurăm cunoașterea, explorând-o cu instrumentele noastre culturale, și viceversa, cum lumea exterioară pe care o internalizăm ne șlefuește pe noi.

- Aspectele universale, comune cunoașterii în diversele discipline de învățământ. Pe fundamentul lor, prin analogii, sunt posibil de realizat conexiuni, de produs inferențe și de vizualizat abstract legăturile dinamice între diferitele aspecte ale gândirii asupra căreia cel care învață devine progresiv mai conștient, mai analitic și mai stăpân [215, p. 55]. A forma disponibilitatea și priceperea gândirii de a se lua pe ea însăși în spațiul propriei reflecții este una dintre cele mai des invocate aspirații formative ale sistemelor de învățământ [155, p. 140].
- Oportunitățile pentru aplicarea cunoașterii și deprinderilor în contexte diferite de practică. Acestea deschid drumul pentru transferul cunoașterii și pentru creativitate [224, p. 229]. Prin transferul cunoașterii între diferitele domenii de exercițiu practic sunt posibile reconceptualizarea și resemnificări a instrumentelor teoretice și practice ale cunoașterii. De cele mai multe ori, în exercițiul practic, creativitatea se confundă cu aplicarea inovativă a unor instrumente specifice unui domeniu de cunoaștere la cerințele de explorare ale altui domeniu de cunoaștere [215, p. 55].
- Limitele categoriilor și taxonomiilor cunoașterii de specialitate. Cunoașterea specifică diverselor discipline de învățământ presupune structuri și organizări interne proprii. Acestea sunt prin esență restrictive. Raportarea creativă la cunoaștere și învățare presupune permeabilizarea și transgresarea hotarelor și restricțiilor de structură și organizare internă a cunoașterii disciplinare. A transgresa, a permeabiliza presupune în egală măsură a evidenția hotarele specificului cunoașterii disciplinare [155, p. 140].
- Evidențierea diferențelor și aspectelor specifice ale cunoașterii în domenii disciplinare distincte. Bine formulate, discrepanțele, opozițiile, diferențele pun în lumină aspecte ale cunoașterii care până atunci rămăseseră obscure.

În concluzie, efectele formative ale integrării artelor și construirii conexiunilor între arte și științe solicită o înțelegere profundă a conținuturilor învățării, sporirea interesului pentru cunoaștere și participare activă în procese de explorare și afirmare a talentului, individualității și expresivității personale a elevilor, de creștere a încrederii și a sentimentului de autoeficacitate.

La planificarea învățării unui domeniu/ unei discipline, poate domina un domeniu/ disciplină sau, acestea pot fi reprezentate în mod egal. În abordarea



învățării integrate disciplinele școlare își păstrează unicitatea, iar pentru a construi conexiunile este necesar transferul de cunoștințe. Liderii din educație promovează puternic conceptul educației STEM pentru a crește mai mulți oameni de știință, matematicieni și ingineri, care sunt capabili să conducă descoperirile și evoluțiile viitorului.

Principala diferență între educația STEM și educația STEAM este că educația STEM simbolizează o abordare modernă a științei și a subiectelor înrudite care se concentrează pe rezolvarea problemelor prin gândirea critică și abilitățile analitice. Educația STEAM abordează aceleași materii, dar cu ajutorul gândirii creative și a artelor aplicate. Astfel, putem apela la ambele emisfere ale creierului – emisfera analitică și cea creativă – pentru a găsi cea mai bună soluție a unei probleme. Copilul este stimulat să gândească practic, creativ și analitic, să disece și să încerce diverse variante până reușește. Arta, în STEAM, înseamnă tot ce ține de arte liberale, limbă, studii sociale, arte plastice, muzică sau arte fizice. Ele stimulează colaborarea, comunicarea, rezolvarea problemelor și gândirea critică, îmbunătățesc flexibilitatea, adaptabilitatea, productivitatea, responsabilitatea și inovarea. Indiferent de domeniul pe care îl va alege elevul în viitor, va avea abilitățile și deprinderile necesare să treacă cu brio orice test.

În anul 2006 Georgette Yakman a venit cu propunerea să se adauge Arta la STEM. Astfel, a rezultat un nou concept, STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) care se vrea a fi mult mai mult decât o simplă extindere cu o componentă. Includerea Artei a fost validată, în primul rând, de bunele practici din sistemele educaționale existente în alte țări (exemplu China). În al doilea rând, arta este necesară pentru dezvoltarea inovării și creativității. STEAM este o abordare integrată a învățării, care necesită o conexiune intenționată între standarde, evaluări și proiectarea/implementarea lecției

Adevăratele experiențe STEAM implică două sau mai multe discipline (domenii de cunoaștere) din Știință, Tehnologie, Inginerie, Matematică și Arte, care urmează să fie predate –învățate – evaluate în baza unui demers (unitate de conținut). Utilizarea și valorificarea artelor în sine este esențială pentru o inițiativă STEAM autentică. Prin aplicarea STEM, procesul educațional se „focusa” pe lobul stâng al creierului, care „găzduiește” gândirea logică. Prin includerea Artei în STEM se va „exploata” și lobul drept, unde se dezvoltă gândirea perceptuală – suport pentru artă, creativitate etc. O validare, în plus, este dată și de faptul că marii inventatori și oameni de știință au fost, în același timp, și muzicieni, artiști, scriitori, poeți etc. A. Einstein era un pasionat student al violii, Samuel Morse picta portrete, Galileo Galilei era și poet și critic literar, Leonardo Da Vinci era un expert atât în domeniul științei, cât și al artei din acele vremuri. Leonardo Da Vinci a afirmat „Arta este regina tuturor științelor,

comunicând cunoștințe către toate generațiile din lume („Art is the queen of all sciences communicating knowledge to all the generations of the world.”). Lista poate continua cu foarte multe alte exemple. Societatea cunoașterii va reprezenta și o nouă etapă în cultură, pe primul plan va trece cultura cunoașterii, care implica toate formele de cunoaștere, inclusiv cunoașterea artistică, literară etc.

Astfel, se va putea pregăti tranziția la societatea conștiinței (conscience society), a adevărului, moralității și spiritului. Se va dezvolta o nouă categorie ocupațională: *wisdom worker*, o persoană creativă, având abilitatea de a gândi și a acționa utilizând cunoștințele, experiența, bunul simț și înțelegerea, adică o persoană care poate face o aplicare judicioasă (înțeleaptă) a cunoștințelor.

Problema sau provocarea este centrul tuturor activităților atunci când îi angajăm pe copii în medii de învățare bazate pe proiect. Nevoia pentru interdisciplinaritate, interconectivitate este din ce în ce mai mare. Piramida STEAM (vezi *Anexa 1*) reprezintă modelul teoretic susținut de cercetare propus prima dată de Georgette Yakman în 2006, cu privire la modul de corelare a domeniilor subiect una cu cealaltă și cu mediul de afaceri și de dezvoltare socială. Scopul acestui lucru a fost să creeze o matrice prin care cercetătorii, profesioniștii și educatorii să poată împărtăși informații pentru a menține educația cât mai actualizată posibil, având totuși o bază în metodologii. Cercetarea se bazează pe revizuirea elementelor comune pe câmpuri și utilizarea sistemelor de clasificare bine stabilite în STEM pentru a face o corelație și a corela restul domeniilor artelor liberale.

„Educația STEAM nu implică o parte a educației, ci se referă la o paradigmă de ansamblu de la învățarea profesională la învățarea pe tot parcursul vieții, care este organizată cu adăugarea artei la învățământul existent, în special în educația integrată de Știință, Tehnologie, Inginerie, Matematică și Artă în educație elementară. Educația STEAM va fi o educație practică și realistă (model) care poate prezice viitorul într-un mod sistematic, bazat pe tehnologia științei și inginerie, precum și pe conexiunile cu politica, mediul, societatea, economia și urmărirea valorilor cu gânduri integrative și creativitate” [316].

Georgette Yakman [63] a propus o abordare interesantă a implementării STEAM, care poate fi reprezentată schematic printr-o piramidă cu mai multe niveluri:

**1) Holistic.** Nivelul cel mai de sus, vârful piramidei. Este nivelul universal. Abordarea holistică se va aplica pe tot parcursul vieții (long life learning). Are ca scop formarea de oameni capabili să folosească și să genereze cunoștințe (Knowledgeable People), să aibă inițiative și libertate în acțiune vizavi de presiunile economice și politice. Sunt de remarcat cel puțin două modele din abordarea holistică, care au fost aplicate cu succes: Montessori și Waldorf.

**2) Integrativ.** Abordarea integrativă trebuie să se reflecte atât la realizarea curricula, cât și la conectarea ei la realitățile vieții. Este nivelul specific pentru aplicare STEAM. Implementarea STEAM începe cu ciclul școlar primar.

**3) Multidisciplinar.** Este nivelul în care focalizarea se face pe cele două componente: STEM și Arta – fiind o etapă de tranziție de la STEM la STEAM. Facilitează tranziția de la ciclul primar la cel secundar.

**4) Discipline specifice.** Se referă la o abordare de tip „siloz” (silo). Se aplică începând cu ciclul secundar de pregătire. Cuprinde 5 componente: Știință, Tehnologie, Inginerie, Artă și Matematici, cu o abordare mai mult sau mai puțin separată (independentă).

**5) Conținut specific.** Se referă la abordarea aprofundată a unui domeniu de interes – specializare în acel domeniu. Se aplică în pregătirea postliceală și în învățământul superior

Toate aceste noi practici și abordări sunt în faza de îmbunătățire continuă și de integrare într-un nou sistem educațional performant, pentru care se vor dezvolta standarde atât la nivel mondial, cât și zonal sau local. Rezultatul preconizat, ținând cont de aplicarea unei abordări de tip holistic, va fi unul mult mai mare decât o sumă simplă a rezultatelor implementării componentelor.

La *Institutul de Arte și educație STEAM* din Westminster (Marea Britanie) s-au elaborat 6 pași pentru a crea o **sală de clasă centrată pe STEAM**. La fiecare pas se lucrează atât la conținut, cât și la strategiile de învățare specifice artelor, pentru a aborda o problemă centrală sau o întrebare esențială. Procesul de realizare a unui Proiect STEAM reunește următorii șase pași, cu sugestii:

- 1. Focus.** Selectarea unei întrebări/ probleme esențiale la care se dă răspuns. Este important să vă concentrați în mod clar asupra modului în care această întrebare sau problemă se referă la fiecare din domeniile STEAM. Sugestii pentru elevi: identificați/ formulați problema sau întrebarea esențială.
- 2. Detaliu.** În timpul fazei de detaliere, căutați elementele care contribuie la rezolvarea problemei sau întrebării. Când observați corelațiile cu alte domenii sau de ce există problema, începeți să descoperiți o mulțime de informații cheie/ fundamentale, abilități sau procese pe care elevii le au deja pentru a aborda întrebarea. Sugestii pentru elevi: observați cu atenție elementele care contribuie la rezolvarea problemei/ generează soluții de răspuns la întrebare, documentați-vă observațiile.
- 3. Descoperire.** Descoperirea se referă la cercetarea activă și predarea intenționată. Se caută soluții actuale și posibile. În acest pas, elevii caută soluții actuale, precum și ceea ce nu funcționează pe baza soluțiilor care există deja. În calitate de profesor, puteți folosi această etapă atât pentru a analiza lacunele pe care le pot avea elevii într-o abilitate sau proces, cât și

pentru a preda acele abilități sau procese în mod explicit. Aici sunt învățate, formate abilitățile și se desfășoară procesele specifice legate de rezolvarea problemei/întrebării. Se caută în mod activ conexiuni și modalități de a utiliza abilitățile, procesele și cunoștințele pentru a aborda problema/întrebarea. Sugestii pentru elevi: Căutați soluții actuale și posibile, învățați abilități și procese specifice legate de problemă/întrebare, căutați în mod activ conexiuni și modalități de a utiliza abilitățile, procesele și cunoștințele în abordarea problemei.

4. **Aplicare.** Aici se întâmplă distracția! După ce elevii s-au scufundat adânc într-o problemă sau întrebare și au analizat soluțiile actuale, precum și ceea ce trebuie încă abordat, ei pot începe să creeze propria lor soluție sau rezolvare a problemei. Aici elevii aplică abilitățile, se implică în diverse procese de cunoaștere/învățare. Cunoștințele care au fost predate în etapa de descoperire se pun în aplicație, se găsesc noi soluții. Sugestii pentru elevi: folosiți-vă abilitățile, explorați procesele și cunoștințele pentru a crea o nouă soluție/ rezolvare a problemei.
5. **Prezentare.** Odată ce elevii și-au creat soluția sau traseul de rezolvare a problemei, este timpul să o împărtășească. Este important ca lucrarea să fie prezentată pentru feedback și să se expună diverse modalități de exprimare a perspectivelor elevului în jurul întrebării sau problemei în cauză. Aceasta este, de asemenea, o oportunitate importantă de a facilita feedback-ul și de a ajuta elevii să învețe cum să ofere și să primească cunoștințe. Sugestii pentru elevi: împărtășim ideile/ soluțiile cu alții, facilităm oportunitățile de feedback.
6. **Link.** Acest pas este cel care închide bucla învățării. Elevilor li se oferă șansa de a reflecta asupra feedback-ului care a fost împărtășit și asupra propriului proces de învățare și formare a abilităților. Pe baza acestei reflecții, elevii sunt capabili să-și revizuiască munca după cum este necesar și să producă o soluție și mai bună. Sugestii pentru elevi: luați în considerare sugestiile altora, reflectați asupra propriului proces de învățare, revizuiți soluțiile după necesitate.

La temelia învățării prin proiecte STEAM se află investigația, gândirea critică și învățarea bazată pe procese. Asta este extrem de important. Întreaga idee care înconjoară educația STEAM este că se bazează pe interogare - interogare profundă. Interesarea, curiozitatea, capacitatea de a găsi soluții la o problemă și a fi creativ în găsirea soluțiilor din diferite perspective (domenii de cunoaștere, discipline școlare, domenii de activitate) se află în centrul acestei

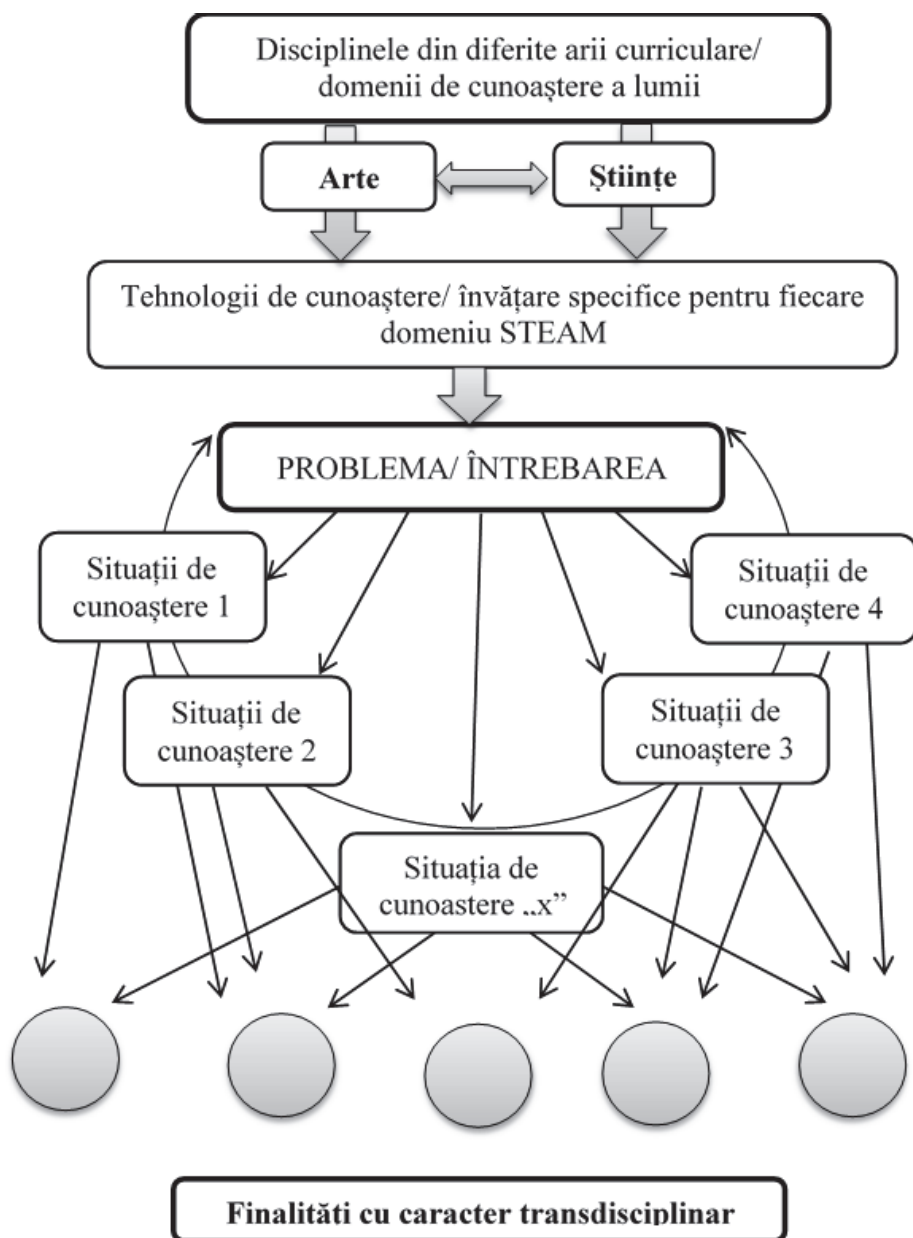
abordări. Aceasta înseamnă că artele și științele umaniste sunt țesute în educația STEAM.

În practica internațională au fost identificați mai **mulți factori care condiționează învățarea prin proiecte STEAM** [316]:

- planificare colaborativă, inclusiv a unor conținuturi transversale, cu profesori din fiecare arie curriculară;
- ajustarea proiectelor didactice pentru a se adapta unui nou mod de predare și învățare;
- dezvoltarea profesională pentru tot personalul în practicile și principiile STEAM;
- schema de cartografiere a STEAM pentru curriculum și procesul de proiectare a evaluării;
- alinierea procesului de învățare prin proiecte STEAM la standarde de eficiență a învățării;
- implementarea învățării prin proiecte STEAM fără întreruperea procesului educațional în ansamblu.

În practica internațională au fost identificați mai mulți factori care condiționează învățarea prin proiecte STEAM [316]:

- planificare colaborativă, inclusiv a unor conținuturi transversale, cu profesori din fiecare arie curriculară;
- ajustarea proiectelor didactice pentru a se adapta unui nou mod de predare și învățare;
- dezvoltarea profesională pentru tot personalul în practicile și principiile STEAM;
- schema de cartografiere a STEAM pentru curriculum și procesul de proiectare a evaluării;
- alinierea procesului de învățare prin proiecte STEAM la standarde de eficiență a învățării;
- implementarea învățării prin proiecte STEAM fără întreruperea procesului educațional în ansamblu.



**Figura 2.** Integrarea artelor în proiecte de învățare STEAM

Există un șir de argumente prin care argumentăm necesitatea integrării artelor în procesul de învățare prin proiecte STEAM: (1) cunoașterea artei nu poate fi decât act de interiorizare; (2) experiențele artistice ale vieții interioare pot modela/ edifica persoana umană; (3) pentru conceperea unui impact pozitiv al artelor în procesul de învățare este important de practicat *reflexiunea in-actu* (care există în procesul actului de creație/ receptare) și *post-actum* (care există

după producerea acestuia), deoarece nu numai actul artistic, ci și reflexiunea artistică aduce contribuție la învățare; (4) inteligența spirituală (SQ) este un element integrator în actul de cunoaștere artistică, care reunește, mobilizează și transformă toate tipurile de inteligență pe care le avem; (5) caracterul metacognitiv al competențelor artistice circumscrie aplicarea unor strategii de succes [35, pp. 201-219]. În practica internațională au fost identificați mai **mulți factori care condiționează învățarea** prin proiecte STEAM [316]:

- planificare colaborativă, inclusiv a unor conținuturi transversale, cu profesori din fiecare arie curriculară;
- ajustarea proiectelor didactice pentru a se adapta unui nou mod de predare și învățare;
- dezvoltarea profesională pentru tot personalul în practicile și principiile STEAM;
- schema de cartografiere a STEAM pentru curriculum și procesul de proiectare a evaluării;
- alinierea procesului de învățare prin proiecte STEAM la standarde de eficiență a învățării;
- implementarea învățării prin proiecte STEAM fără întreruperea procesului educațional în ansamblu.

În practica internațională au fost identificați mai **mulți factori care condiționează învățarea** prin proiecte STEAM [316]:

- planificare colaborativă, inclusiv a unor conținuturi transversale, cu profesori din fiecare arie curriculară;
- ajustarea proiectelor didactice pentru a se adapta unui nou mod de predare și învățare;
- dezvoltarea profesională pentru tot personalul în practicile și principiile STEAM;
- schema de cartografiere a STEAM pentru curriculum și procesul de proiectare a evaluării;
- alinierea procesului de învățare prin proiecte STEAM la standarde de eficiență a învățării;
- implementarea învățării prin proiecte STEAM fără întreruperea procesului educațional în ansamblu.

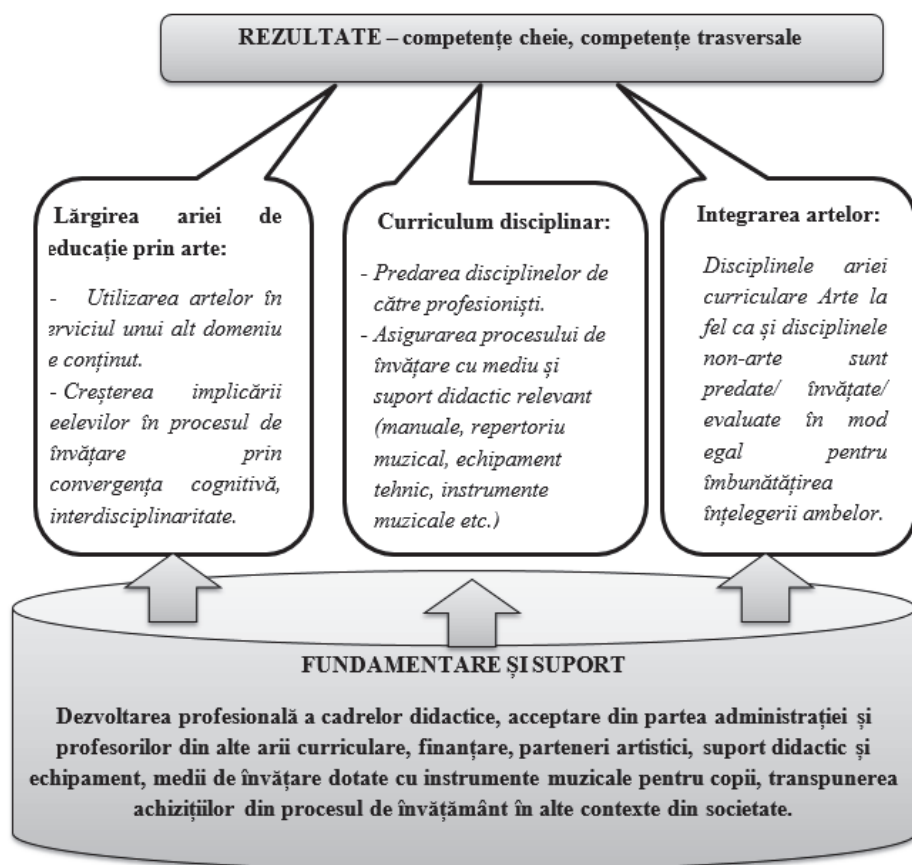
Există un șir de argumente prin care argumentăm necesitatea integrării artelor în procesul de învățare prin proiecte STEAM: (1) cunoașterea artei nu poate fi decât act de interiorizare; (2) experiențele artistice ale vieții interioare pot modela/ edifica persoana umană; (3) pentru conceperea unui impact pozitiv al artelor în procesul de învățare este important de practicat *reflexiunea in-actu*



(care există în procesul actului de creație/ receptare) și *post-actum* (care există după producerea acestuia), deoarece nu numai actul artistic, ci și reflexiunea artistică aduce contribuție la învățare; (4) inteligența spirituală (SQ) este un element integrator în actul de cunoaștere artistică, care reunește, mobilizează și transformă toate tipurile de inteligență pe care le avem; (5) caracterul metacognitiv al competențelor artistice circumscrie aplicarea unor strategii de succes [226, pp. 201-219].

Recomandăm cadrelor didactice să includă mai multe subiecte interdisciplinare în procesul de învățare, pentru a spori și aprofunda experiența artistic estetică, deoarece: se tratează un obiect sau un fenomen prin abordări multiple; se lărgeste și mărește gama de percepție și, în multe cazuri, se prelungește durata cunoașterii/ cercetării; se deschid noi perspective în studiul unui obiect/ fapt/ fenomen, pe care elevii le pot considera inițial neatractiv - pot fi făcute mai interesante prin adăugarea unui alt subiect, alt traseu de învățare; se lărgesc și se aprofundează cunoștințele de bază și se formează aptitudinile necesare pentru atribuirea de sens pe mai multe subiecte; se oferă mai multe oportunități pentru învățare individualizată și contexte de socializare; se modelează și manifestă mijloacele personale de exprimare ale elevilor.

**Integrarea artelor** este o practică de predare interdisciplinară prin care conținutul non-artistic și artistic este predat și evaluat în mod echitabil pentru a aprofunda înțelegerea de către copii/ elevi a ambelor. Este important de reținut, că integrarea artelor nu poate înlocui educația artistică și nici profesorii disciplinelor ariei curriculare Arte. Activitatea de integrare a artelor în procesul de învățământ onorează toate disciplinele în mod egal, îmbunătățind reciproc toate domeniile de cunoaștere pentru a face studiul combinat al fiecăreia mai bun. Există adesea confuzie cu privire la cum arată integrarea artelor în acțiune. Următoarea figură ilustrează o progresie către integrarea artelor atât din perspectiva artelor, cât și din perspectiva curriculumului la disciplinele non-arte. Există multe moduri în care artele pot fi folosite într-o sală de clasă. Nu există nicio judecată privind faptul că o abordare este mai bună decât alta, ele dau rezultate diferite, iar mutarea practicii profesorului în direcția săgeților de pe figură oferă o piatră de temelie către rezultate îmbunătățite.



**Figura 3. Perspective de integrare a artelor în procesul de învățământ general**

Profesorii de arte și non-arte folosesc adesea exemple din alte materii pentru a oferi context pentru ceea ce predau. Integrarea artelor, pe de altă parte, este uniunea unei pedagogii puternice atât a curriculumului artistic, cât și a celui non-arte. Recomandăm ca echipele școlare să discute terminologia și exemplele din figura de mai sus, pentru a identifica practicile utilizate în prezent în sălile de clasă, pentru a dezvolta un vocabular comun și pentru a explora oportunitățile de a lucra împreună pentru a proiecta experiențe solide de integrare a artelor.

Integrarea artelor în procesul de învățare STEAM nu se realizează pentru efecte exterioare, ci, mai cu seamă, pentru a transforma **cunoașterea prin artă într-o experiență interioară**, deoarece: cunoașterea și descoperirea reprezintă etapele succesive ale înțelegerii; interiorul uman pune întrebări, caută explicații, relaționează, se identifică (mereu se construiește, se modelează, se edifică); manifestă cuprinderea senzorial-afectivă și meditația sufletească/ reflexiunea;

construiește judecată din partea intelectului în raport cu scara propriilor valori spirituale.

Moduri în care pot fi integrate artele în procesul de învățare:

**A.** Curriculum la disciplinele ariei Arte: Explorează artele, abilitățile artistice, studiul aprofundat, înțelegerea artelor și stăpânirea unei culturi artistice ca parte a culturii spirituale.

**B.** Integrarea artelor prin interdisciplinaritate: Abordarea conexiunilor dintre arte și discipline non-arte în mod echitabil, pentru aprofundarea înțelegerii ambelor discipline.

**C.** Curriculum la disciplinele non- Arte: Dezvoltarea înțelegerii și învățării artelor într-o zonă de conținut din cadrul disciplinelor din alte arii curriculare.

Pentru abordarea **învățării integrate a artelor cu alte domenii de cunoaștere** este important de valorificat legătura dintre spiritualitate și muzică, care pot fi văzute în trei moduri distincte [223, p. 181]:

(1) în primul rând, pentru a oferi elevilor o experiență muzicală pe care altfel nu ar întâlni-o, într-o atmosferă în care nu li se cere neapărat să facă ceva cu ea sau despre ea;

(2) în al doilea rând, s-ar putea spune că o componentă necesară reflexivității interioare este o identitate de sine pozitivă, bazată pe o recunoaștere a valorii de sine;

(3) în al treilea rând, în procesul de învățare a unor opere de artă se oferă timp și spațiu pentru reflecție și pentru a spori identitatea de sine și valoarea de sine. Poziționarea critică în procesele cunoașterii și învățării școlare, procesele și acțiunile reflexive fac elevii să asculte, să împărtășească, să valorifice ce spun alții, să aibă curajul asumării unor noi moduri de a căuta semnificații.

Valorile artelor pot deveni mijloc de învățare la lecțiile STEAM [223, pp. 96 - 110]:

**1 - Pentru procesul de învățare:** Îmbină, echilibrează traseele de cunoaștere artistică și științifică; Facilitează abordarea holistică; Transpun creativitatea în alte contexte de învățare; Explorează limbajul artistic în autoexprimare și reprezentarea lumii; Acoperă unitar, coerent, logic și argumentat rezolvarea de probleme/ teme de ordin estetic și extraestetic; Facilitează transferul metodelor de învățare; Aduc grad de noutate învățării etc.

**2 - Pentru procesul de formare a personalității:** Abordează holistic personalitatea ca personalitate totală, prin inteligență și sensibilitate totală; Corelează, integrează inteligențele multiple în manifestarea creierului integrator; Construiesc, edifică, aplică inteligența spirituală, lumea interioară etc.; Sporesc dezvoltarea integră a tuturor sferelor personalității; Readuc creativitatea și sporesc performanțele elevilor în același timp.

Nevoia de muzică [254, p. 204] întruchipează toată bogăția sentimentelor umane, inspiră și înalță reacții emoționale naturale și formează un suflet subtil al unei persoane, care – cu atât mai departe, cu atât mai mult – va fi necesar pentru cultură, pentru că devine mai mult și mai clar că tipul logic de personalitate nu este o persoană „rezonabilă”, iluminătoare și nu o persoană cu sentimente romantice, ci o persoană holistică, care combină armonios aceste mari abilități ale spiritului, dezvoltate de-a lungul întregii istorii a lumii și, în același timp, înzestrat cu o abilitate dezvoltată de „imaginație productivă” (Kant), care poate fi numită și „imaginație proiectivă”, întrucât ea dirijează toate acțiunile practice ale oamenilor și leagă, astfel, prezentul și viitorul.

STEAM este un exemplu de integrare a artelor. Este o practică de predare care vizează disciplinele de știință, tehnologie, inginerie, arte și matematică pentru a stimula interogarea studenților, dialogul și gândirea critică. Modelul STEAM își propune să conecteze studenții mai direct cu resursele din comunitate, inclusiv instituțiile culturale, învățământul superior și industrie. Practicile promițătoare prezentate în ghidul utilizatorului pot fi aplicate pentru a ajuta la dezvoltarea unei lucrări STEAM riguroase, integrate, care abordează problemele din lumea reală. Învățarea artelor este participativă și activă și solicită elevilor să interacționeze cu conținutul și materialele folosind atât corpul, cât și mintea. Acest mod de a învăța îi implică pe toți elevii, oferindu-le multe modalități de a înțelege și de a-și exprima cunoștințele. Cercetările au arătat că „Arta poate implica elevii care nu sunt de obicei atinși prin metode tradiționale de predare, inclusiv cei din medii dezavantajate din punct de vedere economic, cursanți reticenți și cei cu dificultăți de învățare” (R. Deasy, 2002; E. B. Fiske, 1999).

Practicile de integrare a artelor ajută la asigurarea faptului că sală de clasă este un loc interesant și primitiv pentru toți. Această abordare a gândirii și învățării este realizată atunci când pedagogii din domeniile artelor și pedagogii disciplinelor non-arte colaborează pentru a proiecta și facilita experiențe interdisciplinare. Această practică, numită integrarea artelor, ajută profesorii să pregătească mai bine elevii pentru a fi cetățeni creativi și implicați și echipați pentru provocările și complexitățile secolului XXI.

Conectarea la imaginație, inovație și creativitate poate fi realizată în instituțiile de învățământ general în proiecte de învățare STEAM. Conexiunea care se realizează între zonele de conținut STEAM stimulează interogarea, dialogul și gândirea critică. Termenul de *integrare* înseamnă combinarea unui lucru cu altul pentru a crea un întreg nou. Această definiție este o componentă cheie a oricărei lecții STEAM. Când se aliniază în mod natural conținuturile din două sau mai multe zone de cunoaștere STEAM, se creează conexiuni autentice.

Orice inițiativă nouă sau strategie de învățare necesită timp, puțin efort și multă reflecție și revizuire. Indiferent dacă doriți să vă aliniați clasa la inițiativa

STEAM a școlii dvs., să deschideți calea prin adăugarea „A” la un program STEM sau să aprindeți scânteia pentru o inițiativă STEAM în instituția dvs., veți întâlni o dinamică pozitivă prin: (a) implicarea elevilor sau timpul investit la realizarea sarcinilor de învățare. (b) interesul elevilor pentru învățare. (c) respect față de colegii săi din alte domenii de conținut. (d) climatul și cultura din clădirea/instituția/ comunitatea dvs. Muzica și artele plastice pot fi una dintre cele mai dificile forme de artă de utilizate pentru integrarea artelor în STEAM. Nu pentru că muzica în sine este grea. Dar pentru că noi, ca profesori, suntem nervoși în legătură cu propriile noastre abilități muzicale.

În concluzie, educația STEAM reprezintă o schimbare de paradigmă de la filosofia educației tradiționale, bazată pe scoruri de teste standardizate, la un ideal modern care se concentrează pe evaluarea procesului de învățare, care este important la fel de mult ca rezultatele. Încercând să abordăm integrativ învățarea, integrăm mai mult decât conținuturile învățării din diferite domenii de cunoaștere școlară. Este necesară activarea și antrenarea tuturor resurselor pentru învățare disponibile în școală și în afara acesteia, inclusiv cadrele didactice.

Aria curriculară *Arte* pune accentul pe (a) învățarea practică la *Educație muzicală* (prin audiere, interpretare, creație) și *Educație plastică* (prin receptare, reprezentare și creație) și (b) abordarea integrată a modelelor de pedagogie artistică. În acest sens, modelul de învățare experiențială la disciplinele ariei curriculare *Arte* permite: integrarea domeniilor de activitate artistică în context didactic și extradidactic; manifestarea spiritului critic și a respectului față de valorile naționale și cele ale altor culturi; vehicularea unei culturi adaptate la realitățile societății contemporane; explorarea relațiilor dintre arte (muzică, artele plastice) și Eul personal, manifestând cultură artistică ca parte componentă a culturii spirituale; conștientizarea identității naționale ca premisă a dialogului intercultural și a integrării europene ș.a.

În căutarea surselor de inspirație, cadrele didactice studiază diferite modele de pedagogie artistică, căutând noi perspective în orientarea valorică a personalității prin mijloacele artelor. Dorința de a găsi o modalitate originală de a introduce o persoană în lumea artelor (în calitate de consumator, creator, promotor), aduce la practicarea unor tehnologii artistice neadecvate procesului de educație muzicală sau artistico-plastică. În acest sens, este imperativă instruirea cadrelor didactice la acest subiect. Dezvoltarea și răspândirea paradigmelor de învățare în arte (canonică, reproductivă, etno-culturală, culturologică, acțional-practică, creativă etc.), recunoașterea pedagogiilor de alternativă și a sistemelor de învățare Dalcroze, Orff, Suzuki, Kodály, Abreu, Cohen etc. în spațiul național și mondial, toate acestea permit îmbogățirea procesului de învățare, cu mari deschideri spre inter- și transdisciplinaritate.

**Abordarea integrată a modelelor de pedagogie artistică** permite reconfigurarea învățării cu deschideri spre inter- și transdisciplinaritate din perspectiva:

**A. implementării consecutive a trei etape:** (1) învățare prin stabilirea legăturilor interdisciplinare dintre disciplinele ariei curriculare arte; (2) învățarea în temeiul construirii conexiunilor interdisciplinare dintre disciplinele ariei Arte și alte arii curriculare; (3) integrarea artelor la învățare prin proiecte STEAM.

**B. armonizarea dimensiunilor:** (1) estetică, (2) extraestetică.

**C. participării totale (holistice) a personalității în comunicare cu arta** având în vedere implicarea tuturor sferelor personalității: emoțională, comportamentală, senzitivă, cognitivă, valorică.

Cu cât mai mult avansează experiența artistică a personalității, cu atât mai stabile sunt conexiunile dintre sferele personalității în actul artistico-didactic.

În praxiologia educației identificăm următoarele aspecte privind integrarea muzicii în educația STEAM:

- abordarea tuturor nevoilor educabilului din punct de vedere emoțional, fizic, intelectual, spiritual și al relațiilor cu ceilalți.
- construirea de relații pozitive cu sine, cu ceilalți și cu mediul;
- dezvoltarea mai completă a capacităților, abilităților umane în toate sferele vieții;
- stabilirea parteneriatelor pentru învățare dintre copii, familii și comunități;
- punerea în funcțiune a unor modalități eficiente de corelare a diferitelor tipuri de conținuturi ale educației formale în aria educației nonformale și informale;
- colaborarea, respectul reciproc al tuturor actorilor procesului educațional.

La temelia învățării prin proiecte STEAM, se află investigația, gândirea critică și învățarea bazată pe procese. Asta este extrem de important. Întreaga idee care înconjoară educația STEAM este că se bazează pe interogare - interogare profundă. Interesarea, curiozitatea, capacitatea de a găsi soluții la o problemă și a fi creativ în găsirea soluțiilor din diferite perspective (domenii de cunoaștere, discipline școlare, domenii de activitate) se află în centrul acestei abordări. Aceasta înseamnă că artele și științele umaniste sunt țesute în educația STEAM.

În practica internațională, s-au identificat mai mulți **factori care condiționează învățarea** prin proiecte STEAM [64]:

- Planificare colaborativă, inclusiv a unor conținuturi transversal, cu profesori din fiecare arie curriculară.

- Ajustarea proiectelor didactice pentru a se adapta unui nou mod de predare și învățare.
- Dezvoltarea profesională pentru tot personalul în practicile și principiile STEAM.
- Schema de cartografiere a STEAM pentru curriculum și procesul de proiectare a evaluării.
- Alinierea procesului de învățare prin proiecte STEAM la Standarde de eficiență a învățării.
- Implementarea învățării prin proiecte STEAM fără întreruperea procesului educațional în ansamblu.

Aducem mai multe argumente prin care confirmăm necesitatea integrării artelor în procesul de învățare prin proiecte STEAM: (1) cunoașterea artei nu poate fi decât act de interiorizare; (2) experiențele artistice ale vieții interioare pot modela/ edifica persoana umană; (3) pentru conceperea unui impact pozitiv al artelor în procesul de învățare, este important de practicat *reflexiunea in-actu* (care există în procesul actului de creație/ receptare) și *post-actum* (care există după producerea acestuia), deoarece nu numai actul artistic, ci și reflexiunea artistică aduce contribuție la învățare; (4) inteligența spirituală (SQ), este un element integrator în actul de cunoaștere artistică, care reunește, mobilizează și transformă toate tipurile de inteligență pe care le avem; (5) caracterul metacognitiv al competențelor artistice circumscrie aplicarea unor strategii de succes [226].

Proiectarea unei abordări integrative poate fi asemănată cu procesul creației artistice, deoarece în negocierile care au loc între profesorii de diferite discipline se străduiesc să identifice punctele de acces comune prin care se realizează calibrarea elegantă a conținuturilor. Educația STEAM reprezintă o schimbare de paradigmă de la filosofia educației tradiționale, bazată pe scoruri de teste standardizate, la un ideal modern care se concentrează pe evaluarea procesului de învățare, care este important la fel de mult ca rezultatele. Încercând să abordăm integrativ învățarea, integrăm mai mult decât conținuturile învățării din diferite domenii de cunoaștere școlară. Este necesară activarea și antrenarea tuturor resurselor pentru învățare disponibile în școală și în afara acesteia, inclusiv, cadrele didactice. Din perspectivă aplicativă, vom prezenta exemple de valorificare a educației STEAM în învățământul gimnazial prin sarcini integrative.

### **Concluzii și recomandări**

Învățarea la disciplinele Educație muzicală și Educație plastică sunt expresia a două procese interdependente: individualizarea și socializarea. Artele sunt unice în educație, deoarece susțin o anumită zonă analitică de cunoaștere și pot fi aplicate și ca procese de investigare senzitivă, intuitiv-intelectuală.



Abordarea interdisciplinară a educației muzicale/artistico-plastice va alinia tendințele firești ale elevilor de a da sens experienței lor artistice și va integra ceea ce știu elevii prin arte într-un model de acțiune sau „imagine de ansamblu” a lumii.

Funcțiile integratoare ale artelor se vor realiza prin: participarea totală a individului; respectarea specificului cunoașterii artistice; inserția socială cu păstrarea individualității; experiențele reflexive interioare; dimensiunea spirituală a învățării.

Adevărate punți de legătură dintre operele de artă (muzicală, artistico-plastică etc.) cu orice temă de studiu la disciplinele altor arii curriculare se vor construi prin intermediul valorilor specifice operei de artă: imaginea artistică, expresivitatea limbajului, forma, genul, curentul artistic etc. Astfel, poate fi împlinit nu numai rostul estetic, ci mai cu seamă cel extraestetic.

Legătura arte – viață este laitmotivul integrării artelor în procesul de învățare prin proiecte STEAM. Artele în procesul de învățare STEAM construiesc conexiuni prin intermediul inteligenței spirituale, modelând lumea interioară a personalității elevilor și construind punți de legătură dintre lumea interioară și cea exterioară.

În comparație cu alte discipline școlare, rezultatele învățării la Educația muzicală și Educația plastică sunt de ordin spiritual și comportă amprenta valorilor și atitudinilor formate elevilor. De aici rezultă unicitatea și necesitatea realizării procesului de învățare prin mijlocirea artelor în sistemul de învățământ general. Învățarea artelor se realizează în procesul de comunicare a elevilor ca subiecți receptori, cu opera de artă. În literatura de specialitate se face distincție între cunoașterea teoretică a realității și cunoașterea practic-spirituală, careia aparține și arta. Dacă cunoașterea teoretică a realității presupune dobândirea unor generalizări din ce în ce mai înalte, sub forma conceptelor și legilor științifice, cunoașterea artistică presupune realizarea unei sinteze a individualului și generalului prin intermediul imaginii artistice. În acest context, arta muzicală și artele plastice sunt un mijloc de cunoaștere a realității înconjurătoare pe calea artisticului. Emoția reprezintă punctul de plecare al cunoașterii artistice, care accede spre experiența mintală, pune în vibrație rațiunea pentru a reveni iarăși la imaginea artistică prin re-trăirea mult mai colorată și nuanțată. Absența conceptelor în limbajul artistic nu înseamnă absența gândirii, respectiv a unei gândiri muzicale ce-și are conceptele specifice. Valențele educative ale artei pot fi potențate în cazul cunoașterii artistice, care pune în valoare actul de trăire și gândire, care se întrepătrund, colaborează, se completează.

Reconfigurarea învățării din perspectiva teoriei integrale poate fi realizată prin proiecte individuale, proiectele Arte Plus și proiectele STEAM. Învățarea

prin proiecte Arte PLUS definește explorarea aspectelor estetice și extraestetice ale educației prin arte. Astfel, prin valorile operei de artă poate fi construită cunoașterea artistică a oricărui fenomen/ proces din lumea înconjurătoare, în conexiune cu discipline școlare din alte arii curriculare, în context didactic și extradidactic.

Formulăm câteva concluzii despre importanța acestora:

- Necesitatea realizării cooperării dintre diferite discipline, respectând legitățile fiecăreia;
- Implicarea unui anumit grad de integrare (legătură) dintre diferite domenii de cunoaștere;
- Utilizarea unui limbaj comun pentru diferite discipline (terminologie, metode etc.);
- Solicitarea învățării integrate, când se pune accent nu pe conținutul învățării, ci pe anumite competențe;
- Transferul metodelor de predare/ învățare/ evaluare dintr-o disciplină într-alta;
- Debordarea limitelor unei discipline;
- Atingerea finalităților inter- și transdisciplinare raportate la profilul absolventului.

Proiectele de învățare cu deschideri spre interdisciplinaritate sunt realizate în comun cu profesorii ce predau disciplinele implicate în realizarea proiectului respectiv. Pornind de la o problemă/ temă, se formulează o listă de întrebări/ probleme posibile, în baza cărora fiecare profesor construiește traseele posibile de învățare, cu referință la strategii, conținuturi și produse/ finalități atinse. Timpul rezervat pentru realizarea proiectului diferă de la proiect la proiect: de la o săptămână până la două-trei luni.

Recomandăm următorii pași spre implementarea proiectelor de învățare ARTE Plus, cu deschideri spre interdisciplinaritate:

1. Identificați bazele integrării artelor (care valori ale operelor de artă vor deveni puncte de acces/ interacțiune pentru interdisciplinaritate?).
2. Distingeți elementele/ dramaturgia procesului didactic și lista produselor învățării.
3. Identificați ce să căutați într-o scară de integrare a artelor și cum să construiți cunoașterea – înțelegerea – învățarea?
4. Investigați diferențele dintre caracteristicile și beneficiile proiectelor didactice.
5. Identificați cine ar trebui să facă parte din echipa dvs. de integrare a artelor pentru un succes maxim.

6. Clasificați ceea ce ar trebui colectat ca dovadă a integrării artelor în acțiuni practice.
7. Dezvoltați o strategie de planificare colaborativă.
2. Investigați o varietate de strategii de integrare a artelor în procesul de învățare a unor teme.
3. Determinați cum să încorporați strategii eficiente în proiectele didactice.
4. Identificați instrumentele de evaluare prin care e posibilă măsurarea creșterii/ sporirii integrării artelor în procesul de învățare.
5. Construiți un plan care încurajează participarea comunității în proiectele de învățare ARTE Plus.
6. Determinați modalități de a vă mulțumi și păstra spiritual lucrului în echipă cu cadrele didactice într-un mod autentic.

Propunem cadrelor didactice o listă de întrebări la care este bine de răspuns la debutul experienței de a implementa proiecte de învățare interdisciplinară:

- Lecția susține un mediu de învățare dinamic?
- Există un nivel ridicat de implicare și alegere a traseului de cunoaștere furnizat elevilor?
- Există o varietate de strategii utilizate pentru a verifica înțelegerea elevilor?
- Instruirea este diferențiată pentru a sprijini nevoile elevilor?
- Sunt legături naturale evidente între cele două discipline?
- Pot fi implementate metode de învățare adecvate specificului de cunoaștere corespunzător disciplinelor din diferite arii curriculare?
- Bugetul de timp pentru implementarea proiectului este suficient pentru atingerea finalităților propuse?
- Cum vor fi prezentate rezultatele/ produsele școlare ?
- Evaluările valorifică materiile ambelor discipline?
- Există un flux continuu între cele două zone de conținut într-o instrucțiune/ repere de cunoaștere pentru elevi?

Recomandăm managerilor instituțiilor de învățământ:

- să asigure calitatea procesului de învățare prin arte în săli de clasă dotate cu materiale didactice, utilaj tehnic, seturi de instrumente muzicale pentru copii etc., strict necesare pentru atingerea competențelor cheie.
- să inițieze activități instituționale cultural-artistice cu statut permanent, de tradiție, prin care învățarea didactică este transpusă în alte contexte de educație și învățare extradidactică.
- să armonizeze cantitativ ponderea orelor opționale dedicate învățării prin arte la toate treptele de învățământ primar, secundar (gimnazial și liceal).

- să promoveze formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul învățării în bază de proiect, inclusiv STEAM și Arte PLUS.

Ministerului de resort, dezvoltatorilor de curriculum și piese curriculare, recomandăm:

- Păstrarea și extinderea disciplinelor ariei curriculare Arte în Planul cadru până în clasa a IX-a inclusiv și în clasele liceale pentru profilul umanist.
- Asigurarea procesului de învățare cu manuale școlare pentru toate clasele, cu ghiduri de implementare a manualelor școlare (cel puțin în variantă digitală, cu acces deschis pe platforma ministerului), care includ abordarea învățării interdisciplinare.
- Identificarea și aprobarea unor teme anuale (3-5), care se studiază în fiecare clasă, în baza abordării inter- și transdisciplinare a învățării.
- Monitorizarea asigurării procesului de învățare la disciplinele Ariei curriculare arte cu spații (săli de clasă specializate, săli de concert cu minim un pian) și medii de învățare dotate cu suport didactic, utilaj tehnic și cadre didactice de specialitate etc.

## ÎNCHEIERE

Problematica învățării școlare este vastă, dar prin cercetarea realizată s-a urmărit abordarea complexă și actuală a noțiunii respective, constituirea unei viziuni clare, de ansamblu și, respectiv, posibilitatea unei restructurări renovate a acestui proces extrem de important pentru viața școlară și cea ulterioară a elevilor. Învățarea este un vector fundamental al existenței umane, iar în contextul provocărilor societale trebuie abordată holistic, constructiv și integrat.

Sistematizând multitudinea abordărilor la finalul demersului investigativ realizat, am constatat că socialul astăzi are un caracter profund schimbător, incert și complex, astfel încât învățarea în școala contemporană va fi supusă continuu diverselor modificări în contextul provocărilor societale. Dar învățarea, dincolo de aparența lucrurilor, ascunde o mulțime de procese *calitative* și *fenomene* primare, a căror explorare a fost realizată pe parcursul celor patru ani de cercetare în cadrul proiectului *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale. Fișa de identitate a procesului de învățare în contextul provocărilor societale* scoate în evidență un ansamblu de idei, teze, principii, acestea constituind abordări ale datelor esențiale ale problemei. Așadar, învățarea înseamnă: *implicare personală a celui care învață, pregătire pentru viață, schimbare și dezvoltare, construcție, proces și produs, achiziționare de experiențe, formare a competențelor* etc. Dar în toate contextele învățarea integrează dimensiunile cognitivă, emoțională și socială a personalității elevului și transformă experiențele de cunoaștere în cunoștințe, aptitudini și atitudini demonstrate comportamental.

S-a constatat că cele mai subtile elemente ale învățării ca fenomen uman și pedagogic sunt *cogniția* și *limbajul*. Pedagogii trebuie să pună accentul pe *activismul conștient* în învățare, pe *dialog* ca tehnică de explorare fenomenologică, ca *artă a vorbirii vii*, pe abordarea limbajului ca „*sălaş al ființei*” (în sens ontologic, heideggerian). A-i învăța pe elevi *să reflecteze* și a-i învăța *să comunice eficient* este o importantă muncă a profesorilor și a școlii. Iar această activitate, la rândul ei, va eficientiza și reconfigura calitativ procesului învățării. În contextul provocărilor societale, este necesară articularea diverselor tipuri de învățare în vederea evitării unei învățării parțiale. Ne referim la *învățarea provocată societal, învățarea organizațională, învățarea transdisciplinară/integrată, învățarea bazată pe atașament, învățarea experiențială, învățarea pragmatică, învățarea personalizată, învățarea vizibilă, învățarea prin comuniune, învățarea metacognitivă, învățarea conștientă, învățarea online* ș.a. Învățarea implică o serie de mecanisme și procese psihice care contribuie la dezvoltarea personalității, ce se adaptează continuu la provocări.

Printre conceptele stabilite, analizate și dezvoltate în cercetarea noastră menționăm: *promovarea unei culturi a învățării, deschiderea școlii către comunitățile care învață, stimularea comunicării, construcția situațiilor de învățare complexe, formarea și dezvoltarea relațiilor facilitante, achiziționarea practicilor de învățare prin proiecte STEM, STEAM, învățarea prin cercetare, viziunea proprie în învățare* etc. Valorificarea acestora constituie condiții importante pentru realizarea unei învățări de calitate astăzi.

Paradigma de reconfigurare a învățării în context inter/transdisciplinar, elaborată în cadrul proiectului, valorifică aria curriculară drept grup de discipline școlare ce permite realizarea conexiunilor inter- și transdisciplinare dintre competențe, obiective, conținuturi. La nivelul ariei curriculare sunt promovate modele și strategii care reprezintă demersuri moderne ale învățării. Implementarea noilor modele de învățare și construirea de contexte inter- și transdisciplinare, cross-curriculare, sunt direcții noi de reconfigurare a învățării.

Autorii monografiei promovează ideea reconstrucției inter- și transdisciplinare a procesului de învățare în curriculumul școlar, menită „să asigure sinergia câmpurilor disciplinare în rezolvarea de probleme, construirea, prin educație, a unor structuri mentale dinamice, flexibile și responsabile” (L. Ciolan). Această viziune se impune cu necesitate mai ales acum, în contextul unor provocări extrem de complexe, iar problema creșterii eficienței învățării și a relevanței rezultatelor școlare obținute în cadrul procesului de învățământ a devenit prioritară pentru integrarea socială a educaților. Competențele-cheie reprezintă astăzi reperul de bază în dezvoltarea curriculară a procesului de învățare, abordările inter-cross-curriculare devin mijloace pedagogice de inovare, iar integrarea conținuturilor reprezintă soluția optimă în ceea ce privește racordarea învățării la contextul social.

S-a constatat că azi competențele-cheie reprezintă finalități de perspectivă ale sistemului de învățământ, fiind generate expres de mutațiile sociale și formulate explicit în documentele de politică educațională. Respectiv, aceste finalități solicită alte moduri de abordare a practicii educaționale, de implementare a unor modele educative de învățare integrată, cum ar fi STEM, STEAM, STREAM, și, neapărat, valorificarea conexiunilor inter- și transdisciplinare ale conținuturilor instruirii în procesul de formare a competențelor-cheie, menite să asigure baza formării-dezvoltării permanente a tuturor elevilor pentru o inserție socială cât mai reușită.

Educația STEM, STEAM, STREAM reprezintă un segment important în reconfigurarea procesului de învățământ la disciplinele din cadrul ariei curriculare *Matematică și Științe, Limbă și comunicare, Arte*. Ancorarea pe probleme din viața cotidiană a temelor pentru proiectele STEM și STEAM motivează elevii spre căutarea de soluții originale și fezabile.

Abordările analitice ale problematicii învățării în școală au condus la formularea unor direcții acționabile necesare în vederea modernizării procesului ca atare. Aici se înscrie necesitatea includerii activităților extracurriculare a aplicațiilor practice ale științelor în tehnologie și inginerie și substituirea denumirilor actuale de arii curriculare, care au un rol declarativ formal și un grad redus de funcționalitate, prin *teme cross-curriculare*, menite să direcționeze învățarea într-o perspectivă inter- și transdisciplinară, realizabilă în cadrul unor unități de învățare existente curricular.

Astfel, în opinia unor cercetători, aria curriculară *Limbă și Comunicare* poate fi înlocuită prin tema cross-curriculară *Educație lingvistică și literară pentru comunicare și dialog intercultural*, aria curriculară *Educația sociumanistă* poate fi reformulată în *Educație pentru identitate, cetățenie și drepturile omului*, iar *Matematică și Științe* poate fi înlocuită prin *Educație pentru științe, tehnologie, inginerie, matematică (Educație STEM)*.

Este necesară, de asemenea, modernizarea politicilor educaționale ale Republicii Moldova, inclusiv aprobarea unui nou *Cod al Educației* fundamentat pe standardele educaționale europene. Se propune:

- Implementarea *Educației STEM* în Republica Moldova.
- *Formarea profesională inițială la facultate a cadrelor didactice pentru realizarea Educației STEM și implementarea paradigmei transdisciplinare în practica educațională.*
- *Elaborarea aspectelor metodologice și a materialelor didactice, privind organizarea și desfășurarea eficientă a proiectelor STEM/STEAM/STREAM.*
- *Formarea continuă a cadrelor didactice în problematica reconfigurării procesului de învățare, a implementării Educației STEM și a paradigmei transdisciplinare.*

Direcțiile de dezvoltare a educației istorice se axează pe abordarea fenomenelor istorice din perspectivă verticală și perspectivă orizontală (a vedea clar schimbările și continuitatea), din perspectivă multiplă a studierii istoriei (formarea *empatiei istorice*, formarea modurilor diferite de a explica un fenomen istoric). Acestea ar contribui într-o mai mare măsură la reconfigurarea procesului de învățare la aria curriculară *Educație sociumanistă*.

Învățarea în cadrul disciplinelor *Educație muzicală* și *Educație plastică* este expresia a două procese interdependente: individualizarea și socializarea. Artele sunt unice în educație, deoarece susțin o anumită zonă analitică de cunoaștere și pot fi aplicate și ca procese de investigare senzitivă, intuitiv-intelectuală.

Legătura arte-viață este laitmotivul abordării artelor în procesul de învățare prin proiecte STEAM. Artele în procesul de învățare STEAM



construiesc conexiuni prin intermediul inteligenței spirituale, modelând lumea interioară a personalității elevilor și construind punți de legătură dintre lumea interioară și cea exterioară. Necesitatea integrării artelor în procesul de învățare prin proiecte STEAM asigură realizarea unei abordări integrative asemănător cu procesul creației artistice. În negocierile care au loc între profesorii de diferite discipline se stabilesc punctele comune de acces, prin care se realizează calibrarea elegantă a conținuturilor din diverse arii curriculare și se construiesc comunități de învățare.

Deși abordările și punctele de vedere exprimate de autori în demersurile de cercetare realizate sunt individuale, totuși s-a trasat *o viziune comună și complexă* cu referire la reconfigurarea învățării școlare orientată spre inter-, transdisciplinar și cross-curricular. Dar, în toate sensurile, schimbările de viziune în proiectarea și realizarea învățării trebuie să conducă la modificarea politicilor educaționale, la conștientizarea noilor finalități educaționale.

Perspectiva de dezvoltare a cercetărilor realizate vizează proiectarea metodologiilor sustenabile procesului educațional în contextul provocărilor societale, ce valorifică echilibrat cele trei domenii superioare ca importanță în care are loc învățarea în mod real: intelectuală (cognitivă), fizică (psihomotorie), emoțională (afectivă). Transdisciplinaritatea și abordările cross-curriculare oferă o posibilitate mai mare pentru aceste acțiuni.

În final, avem ferma convingere că monografia colectivă *Reconfigurarea procesului de învățare școlară în contextul provocărilor societale* este o lucrare-reper în formularea unor soluții de prezent și viitor în ceea ce privesc problemele educației în general, dar și cele de reconfigurare a procesului de învățare, în mod special. Credem că tezele, concepțiile, ideile de reconfigurare a procesului de învățare școlară formulate de către autorii monografiei sunt pertinente și justificate rațional, dat fiind faptul că ele se fundamentează pe o *viziune integratoare* asupra educației/învățării și, prin urmare, asupra dezvoltării personalității elevilor.

*Ludmila Franțuzan,  
dr., conf. cercet*

## BIBLIOGRAFIE:

1. Achiri I. Formarea competențelor specifice matematicii prin probleme de tip cascadă. În: Revista: Acta et Commentationes, Sciences of Education, nr. 1(27), 2022. pp. 80-87
2. Achiri I. Matematica și educația STEAM: aspecte transdisciplinare. În Materialele Conferinței științifice internaționale „Abordări inter/transdisciplinare în predarea științelor reale, (CONCEPT STEAM)” dedicată aniversării a 70 de ani de la nașterea profesorului universitar Anatol GREMALSCHI, 29-30 octombrie 2021. Chișinău: UST, 2021. Vol. I. pp.25- 29.
3. Achiri I. Metodologia elaborării proiectelor STE(A)M. În: Materialele conferinței științifice cu participare internațională Educația de calitate în contextul provocărilor societale., 21 octombrie 2022, MEC, UPS „I. Creangă”, ICTT. Chișinău, 2022. p.76-83.
4. Achiri I. Posibile modele de inter- și transdisciplinaritate în învățământul general. În: Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2021.
5. Achiri I., Franțuzan L., Simion C. et ali. Modele de reconfigurare a procesului de învățare. Ghid metodologic la aria curriculară Matematică și Științe. Chișinău, IȘE, 2022.
6. Albu G. Educația, profesorul și vremurile. Pitești: Editura Paralela 45, 2009.
7. Albu G. O abordare umanistă a educației. Pitești: Editura Paralela 45, 2017.
8. Albu G. Doctrină pedagogică. București: Editura Didactică și Pedagogică. 2007.
9. Antonesei L. O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației. Iași: Editura Polirom, 2002.
10. Arendt H. Viața spiritului. București: Editura Humanitas, 2018.
11. Bălan G. Cum să ascultăm muzica, București, Humanitas, 1998.
12. Bălici V. Configurarea actuală a procesului de învățare: probleme, constrângeri, provocări. In: Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare. Monografie. Chișinău: IȘE, 2021.
13. Bălici V., Callo T., Hadîrcă M. [et al.] Strategii de reconfigurare a procesului de învățare. Aria curriculară Limbă și comunicare. Ghid metodologic. Coord. șt.: M. Hadîrcă, dr., conf. cercet. Chișinău: IȘE (Tipogr. Print-Caro), 2022.

14. Bâlici V., Hadîrcă M., Callo T. [et al.] Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Print-Caro SRL), 2021.
15. Bâlici V. Contextul învățării transdisciplinare și comunicarea eficientă. În: Cercetarea în științele educației și în psihologie: provocări, perspective. In memoriam profesorul Nicolae Bucun. Conferința științifică națională, 16 septembrie 2021. Chișinău: IȘE „Print – Caro” SRL, 2010.
16. Bâlici V. Formarea conștiinței lingvistice a elevilor. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010.
17. Bârlogeanu L. Psihopedagogia artei. Educația estetică, București, Editura Polirom, 2001.
18. Baumgarten A. 7 idei înrâuritoare ale lui Aristotel. București: Humanitas, 2012.
19. Bazac A. Cultură și adevăr. Studii despre filosofia lui Tudor Vianu. București: Academia Română, 2007.
20. Berger G. Tratat practic de cunoaștere a omului. București: Editura JJRJ, 1997.
21. Bernaz-Sicorschi N. Biologie: manual pentru clasa a 7-a / Nina Bernaz-Sicorschi, Violeta Copil, Gheorghe Rudic; comisia de evaluare: Stela Arhip [et al.]; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. – [Chișinău]: Știința, 2020.
22. Biologie: Curriculum național: Clasele 10-12: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Mariana Goraș; grupul de lucru: Nina Bîrnaz (coordonator) [et al.]. – Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală").
23. Biologie: Curriculum național: Clasele 6-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Mariana Goraș; grupul de lucru: Nina Bîrnaz (coordonator) [et al.]. – Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală").
24. Bloom H. Elegie pentru canon. În: Canonul occidental. Cărțile și școala epocilor. București: Univers, 1998.
25. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist. Ed. A III-a. Pitești: Paralela 45, 2008.
26. Bocoș M. Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și rațiune. Cluj: Editura Presa Universitară Clujeană, 2002.

27. Bolboceanu A., Jelescu R. Comunicarea empatică a adulților - condiție de diminuare a stresului școlar. În: *Perspectiva psihosocială a asigurării calității educației în Republica Moldova*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Print-Caro SRL), 2010.
28. Buzinschi E. Contribuțiile filosofului român Tudor Vianu în filosofia culturii. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2019, vol.3 (seria 21), pp.112-117.
29. Cadrul de referință al curriculumului național / aut.: Vladimir Guțu, Nicolae Bucun, Adrian Ghicov [et al.]; coord.: Lilia Pogolșa, Valentin Crud; experți intern.: Ciprian Fartușnic, Daniel Petru Funeriu; Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova. Chișinău: Lyceum, 2017, p. 33-40
30. Callo T. Concepția educației integrale. În: *Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative*. Chișinău: IȘE, 2015, p. 12-33.
31. Callo T. Educație integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative. Chișinău: Academia de științe a Moldovei, Institutul de științe ale Educației, 2015.
32. Callo T. Integrarea conținuturilor învățării din perspectiva formării competențelor-cheie. În: *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare*. Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2021.
33. Callo T. Învățarea pragmatică ca efect al implicațiilor societale. In: *Intellectus*. 2020, nr. 1-2, pp. 148-159.
34. Callo T. Viziunea de învățare proprie-bază a modelului învățării pragmatice a elevilor. În: *Învățarea școlară. Probleme de realizare. Perspective de dezvoltare*. Chișinău. 2020.
35. Callo T., Bâlici V., Hadîrcă M., Straistari-Lungu C., Țîbuleac-Vivdici A. Repere metodologice de reconfigurare a învățării: Aria curriculară: Limbă și comunicare. Chișinău: S. n. (CEP UPSC), 2022.
36. Callo T., Integrarea conținuturilor învățării din perspectiva formării competențelor-cheie. In: *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2021.
37. Callo T., Paniș, A., ș.a. Educația centrată pe elev. Ghid metodologic. Chișinău: Print – Caro” SRL,2010.
38. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri. Stiluri și strategii. București: Editura Aramis, 2002.
39. Cergit I. Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom, 2006.

40. Chimie: Curriculum național: Clasele 7-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici [et al.], Valentin Crudu, Mariana Goraș; grupul de lucru: Elena Mihailov (coordonator) [et al.]. – Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală").
41. Chimie: Curriculum național: Clasele 10-12: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Mariana Goraș; grupul de lucru: Elena Mihailov (coordonator) [et al.]. – Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală").
42. Chișca D., Rotari N., Bocancea V, et al. STEM & Criminalistica. Manual pentru orele de cerc în învățământul general. Ch.: Tipografia "Foxtrot", 2020.
43. Ciolan L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008.
44. Clark E. Designing and implementing an integrated curriculum: A student-centered approach, Holistic Education Press, Branton, VT, 1997.
45. Clément O. Întrebări asupra omului. Alba-Iulia, 1997.
46. Clitan Gh. Pragmatică și postmodernism. Timișoara: Editura SOLNESS, 2002.
47. Cocoradă E. Introducere în teoriile învățării. Iași: Editura Polirom, 2010.
48. Codul Educației al Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova. 24.10. 2014, nr. 319-324.
49. Comte-Sponville A. Mic tratat despre marile virtuți. București: Editura Univers, 2020.
50. Concepția învățământului preuniversitar de fizică în Republica Moldova. În: Ziarul Făclia din 6 ianuarie 1996.
51. Cosnier J. Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor. Iași: Editura Polirom, 2002.
52. Cozari T. Biologie: Man. pentru cl. a 6-a / Tudor Cozari; Min. Educației al Rep. Moldova. Ch.: Î.E.P. Știința, 2017 (Combinatul Poligr.).
53. Cozma C. Meloeticul, eseu semiotic asupra valorilor morale ale creației artistice muzicale, Iași, Junimea, 1996.
54. Cozolino L. Predarea bazată pe atașament. București: Editura Trei, 2017.
55. Crețu C. Politici lingvistice europene și implementarea lor în sistemul de educație preuniversitar din România. În: Revista de Pedagogie, nr. 7-12/2008

56. Crișan A. Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național în România. 31.10.19 consultare. pdf
57. Crișan A., Guțu V. Proiectarea curriculum-ului de bază, Ghid metodologic, Chișinău, I.S.P.P., 1999.
58. Cristea S. Calitatea în educație la nivel de politică a educației: In: Tribuna învățământului, Nr. 1174, 19-25 noiembrie 2012.
59. Cristea S. Competența de comunicare în limbi străine. In: Revista Didactica Pro, nr. 4, 2014. p. 51-56.
60. Cristea S. Conținuturile instruirii/procesului de învățământ. București: Didactica Publishing House, 2016
61. Cristea S. Conținuturile și formele generale ale educației. Vol. II. București: Editura Didactica Publishing House, 2016.
62. Cristea S. Educația STEM. În: Revista Didactica Pro... nr. 1 (119), 2020. Chișinău pp. 54-56.
63. Cristea S. Educația. Concept și analiză. Vol. IV. București: Editura Didactica Publishing House, 2017.
64. Cristea S. Finalitățile educației. Volumul III. București: Didactica Publishing House, 2016
65. Cristea S. Instruirea/procesul de învățământ. Vol. VI. București: Editura Didactica Publishing House, 2015.
66. Cristea S. Studii de pedagogie generală. București: EDP, 2009.
67. Cslovjcek, M., Zulauf, M., Integrated Music Education: Challenges of Teaching and Teacher Training. Conference proceedings. Peter Lang Publishers, Berna, Berlin, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien, 2018.
68. Cucuș C. „Arta educației” – realitate, deziderat, metaforă? In: Creativity – sociological and philosophical dimensions. / Coord. Marinela Rusu. Iași: Academia Română, Institutul de Cercetări Economice și Sociale „Gheorghe Zane”, 2016.
69. Cucuș C. Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări. Iași: Editura Polirom, 2017.
70. Cucuș C. Educația: iubire, edificare, desăvârșire. Iași: Editura Polirom, 2008.
71. Cucuș C. Educație estetică. Iași: Editura Polirom, 2014.
72. Cucuș C. Filosofia educației. Statut, dimensiuni, configurări. Iași: Editura Polirom, 2022.
73. Cucuș C. Integrare și interdisciplinaritate în realizarea educației estetice. In: Etic și estetic. Modelare personală prin artă. In: Vol. 1: Modalități

- interpretative, contrast și controverse. / Coord. Marinela Rusu. Iași: Ars Longa, 2015.
74. Cucuș C. Iubire, edificare, desăvârșire. Iași: Editura Polirom, 2008.
  75. Cucuș C. Pedagogie. Iași: Editura Polirom, 2006.
  76. Curriculum național: Învățământul primar / Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova; grupul de lucru: Mariana Marin [et al.]; coord.: Angela Cutasevici [et al.]; experți-coord.: Ludmila Ursu [et al.]. – Chișinău: Lyceum, 2018 (F.E.-P. "Tipografia Centrală").
  77. Curriculum Național. Aria curriculară Educație socioumanistică. Istoria Românilor și Universală. Clasele X-XII. Chișinău, 2019.
  78. Curriculum național: Aria curriculară Tehnologii: Disciplina educație tehnologică clasele 5-9: Curriculumul disciplinar: Ghidul de implementare a curriculumului disciplinar / Ala Vitcovschi, Angela Eșanu Lilia Prisăcaru [et al.]; coord. naț.: Angela Cutasevici [et al.]; consultanți naț.: Vladimir Guțu [et al.]; Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova. – Chișinău: Lyceum, 2018 (F.E.-P. "Tipografia Centrală").
  79. Curriculum pentru educație timpurie / Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova; echipa de elab.: Maria Vrânceanu [et al.]; coord. gen.: Angela Cutasevici, Valentin Crudu; experți-coord. naț.: Vladimir Guțu; contribuții: Valentina Bodrug-Lungu. – Chișinău: Lyceum, 2019 (F.E.-P. "Tipografia Centrală").
  80. Descartes R. Discurs despre metoda de a ne conduce bine rațiunea și a căuta adevărul în științe. București: Editura Academiei Române, 1990.
  81. Dewey J. Art As Experience. New York: Capricorn Books, 1958.
  82. Dragalina G., Velișco N. Chimie. Manual pentru clasa a 7-a. Ch.: Arc, 2020.
  83. Dragalina G., Velișco N., Kudrițcaia S., Pasecinic B. Chimie. Manual pentru clasa a 8-a. Ch.: Arc, 2020.
  84. Dragalina G., Velișco N., Kudrițcaia S., Pasecinic B. Chimie. Manual pentru clasa a 9-a. Ch.: Arc, 2016.
  85. Drucker P. Societatea post-capitalistă. București: Editura Image, 1999.
  86. Duca M. Biologie: Man. pentru cl. a 8-a / Maria Duca, Lidia Dencicov-Cristea; comisia de evaluare: Gheorghe Șișcanu, Natalia Curea, Nicolae Moraru; Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova. – Ch.: Editerra Prim SRL, 2013 (ÎS Editura „Universul”).
  87. Duckworth A. Grit. Puterea pasiunii și a perseverenței. București: Politică, 2018.



88. Dumitru I. A. Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă. Timișoara: Editura de Vest, 2000.
89. Earle W. J. Introducere în filozofie. București. Editura: ALL Educational, 1999.
90. Ferrazzi K., Raz T. Nu mâncați niciodată singuri: cum să construim prin networking o comunitate durabilă de colegi, parteneri, prieteni și mentori. București: Editura Publica, 2015.
91. Fizică: Manual pentru clasa a 8-a / Ion Botgros, Viorel Bocancea, Vladimir Donici [et al.]; comisia de experți: Sergiu Chiriac [et al.]; Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova. – Ed. a 4-a actualizată. – Chișinău: Cartier, 2019 (Tipogr. "Balacron")
92. Fizică. Astronomie: Curriculum național: Clasele 10-12: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Victor Păgînu; grupul de lucru: Viorel Bocancea (coordonator)[et al.]. – Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală").
93. Fizică. Curriculum pentru clasele a VI-a – a - IX-a. Iași: DOSOFTEI, 2000.
94. Fizică: Curriculum național: clasele 6-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Victor Păgânu; grupul de lucru: Viorel Bocancea (coordonator) [et al.]. – Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală").
95. Fizică: Manual pentru clasa a 7-a / Ion Botgros, Viorel Bocancea, Vladimir Donici [et al.]; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Ed. a 5-a, actualizată și compl. [Chișinău]: Cartier, 2020 (Combinatul Poligrafic).
96. Fizică: Manual pentru clasa a 9-a/Ion Botgros, Viorel Bocancea, Vladimir Donici [et. al.]; Min. Educației al Rep. Moldova. – Ed. a 3-a rev. și adăugită. – Chișinău: Cartier, 2016 (Combinatul Poligrafic).
97. Florian M. Experiența ca principiu de reconstrucție filosofică. București: Editura Graman, 2002.
98. Franțuzan L. (coord.). Învățarea școlară. Probleme de realizare. Perspective de dezvoltare. Monografie colectivă. Chișinău: Editura IȘE, 2020.

99. Franțuzan L. Formarea competenței de cunoaștere științifică la liceeni în context inter/transdisciplinar. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, IȘE, 2009.
100. Franțuzan L., Achiri I. et. al. Repere metodologice de reconfigurare a învățării. Aria curriculară Matematică și Științe. Chișinău: IȘE, 2022.
101. Franțuzan L. (coord.) Bolduma V., Răileanu A. Repere metodologice de reconfigurare a învățării: Aria curriculară: Educație socioumanistică. Chișinău: CEP UPSC, 2023.
102. Galben-Panciuc Z. et al. Științe. Manual pentru clasa a 2-a. Chișinău: Prut Internațional, 2015.
103. Galben-Panciuc Z. et al. Științe. Manual pentru clasa a 3-a. Chișinău: Prut Internațional, 2016.
104. Galben-Panciuc Z. et al. Științe. Manual pentru clasa a 4-a. Chișinău: Prut Internațional, 2017.
105. Galben-Panciuc Z. et al. Științe. Manual pentru clasa a 5-a. Chișinău: Prut Internațional, 2018.
106. Galben-Panciuc Z., et.al. Științe: Manual pentru clasa a 5-a. Chișinău: Prut Internațional, 2015.
107. Gană G. Tudor Vianu și lumea culturii. București: Minerva, 1998.
108. Gardner H. Inteligențe multiple. Noi orizonturi. București: Sigma, 2007.
109. Geografia continentelor și oceanelor: Manual pentru clasa a 6-a / Natalia Odoleanu, Larisa Ungurean, Mariana Jioara [et al.]; comisia de evaluare: Vitalie Sochircă [et al.]; Min. Educației al Rep. Moldova. – Ed. a 2-a. – Chișinău: Arc, 2017 (Combinatul Poligrafic).
110. Geografia continentelor și oceanelor: Manual pentru clasa a 7-a / Natalia Odoleanu, Larisa Ungureanu, Vitalie Sochircă [et al.]; comisia de evaluare: Gheorghe Plămădeală [et al.]; Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova. [Chișinău]: Arc, 2018 (Tipogr. „Bons Offices”).
111. Geografia fizică a Republicii Moldova: Man. pentru cl. a 8-a / Vitalie Sochircă, Natalia Odoleanu, Nicolae Boboc, [et. al.]; comisia de evaluare: Anatolie Puțuncică [et al.]; Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova. – Ch.: Î.E.P. Știința, 2019 (Combinatul Poligr.). noul lateral
112. Geografie: Curriculum național: Clasele 10-12: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Corina Lungu; grupul de lucru: Elena Beregoi (coordonator) [et al.]. Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală").

113. Geografie: Curriculum național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Corina Lungu; grupul de lucru: Elena Beregoi (coordonator) [et al.]. Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală").
114. Georgiu G. Istoria culturii române moderne. București: Editura SNSPA, 2000.
115. Ghicov A. Didactica textului în rețea. Chișinău, 2017.
116. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Editura Curtea Veche, 2008.
117. Gremalschi A. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri: Studiu de politici educaționale, Institutul de Politici Publice. – Chișinău: Tipogr. «Lexon-Prim», 2015.
118. Guțu VI. Curriculum educațional. Cercetare. Dezvoltare. Optimizare. Chișinău: Știința, 2007.
119. Hadîrcă M. Abordarea transdisciplinară: o perspectivă de reconfigurare a învățării spre formarea de competențe-cheie, În: Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare., Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2021.
120. Hadîrcă M. Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative. Chișinău: IȘE, 2015.
121. Hadîrcă M. Formarea integrală a personalității în societatea cunoașterii. În: T. Callo, L. Cuznețov, M. Hadîrcă et al. Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale. Chișinău, IȘE, 2013.
122. Hadîrcă M., Raileanu A., Chițu S. [et al.] Proiectarea și realizarea evaluării autentice. Cadru conceptual și metodologic. Chișinău, Institutul de Științe ale Educației, 2010
123. Harari Y. N. 21 de lecții pentru secolul XXI. Iași: Editura Polirom, 2018.
124. Hattie J. Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori. București: Editura Trei, 2014.
125. Heidegger M. Repere pe drumul gândirii. București: Editura Politică, 1988.
126. Hersch J. Mirarea filosofică. București: Editura Humanitas, 2022.
127. Iețcu-Fairclough I. Europeanizarea câmpului universitar: o analiză de discurs din perspectivă neoinstituțională. În: Revista Română de Sociologie, 2009, nr.3-4, pp. 333-349.
128. Ilica A. Pedagogi români. Medalioane și interviuri. București: Editura Didactică și Pedagogică, RA, 2015.

129. Illeris K. (coord.). Teorii contemporane ale învățării. București: Editura Trei, 2014.
130. Învățăm împărțășind. Ghid de experiențe scrise de și pentru specialiștii L&D. București: Editura Trei, 2021.
131. Iorga N. Generalități cu privire la studiile istorice. Iași: Editura Polirom, 1999.
132. Iuțiș Gh. Elemente de didactica istoriei. Iași: Editura Graphis, 2008.
133. Joia E. Pedagogie. Știința integrativă a educației. Iași: Editura Polirom, 1999.
134. Jung C. G. Formarea personalității. București: Editura Trei, 2006.
135. Kant I. Critica rațiunii pure. București: Univers Enciclopedic Gold, 2009.
136. Kant Im. Critica rațiunii pure. București: Editura Științifică, 1969.
137. Kerekeș A. Conceptualizarea și proiectarea disciplinei integrate Științe în învățământul gimnazial. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, IȘE, 2006.
138. Lisievici P. Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente. București: Aramis Print S.R.L., 2002.
139. Lumina sfințelor scripturi. (Antologie tematică din opera Sfântului Ioan Gură de Aur). Vol. I. București: Editura Anestis, 2008.
140. Manea M. Predarea istoriei secolului 20. Buzău: Tipogrup press, 2002
141. Mănescu M. Arta învățării artei. Cluj-Napoca: Eikon, 2008.
142. Manolescu M. Evaluarea în educație. Meritocrația și mediocritatea. București: Editura Universitară, 2019.
143. Marele dicționar al psihologiei. Larousse. București: Editura Trei, 2006.
144. Marinciuc M. Fizică: Manual pentru cl. a 6-a / Mihai Marinciuc, Mircea Miglei; Min. Educației al Rep. Moldova. Ch.: Î.E.P. Știința, 2017 (Tipogr. „Balacron” SRL).
145. Matematică. Curriculum pentru clasele a VI-a – aIX-a. Iași: DOSOFTEI, 2000.
146. Metafizica, 1032 b), ⇒ Aristotel, Metafizica, trad. A. Cornea. București: Editura Humanitas, 2001.
147. Mihailescu A. Cultură și educație. Accente, percepții, aplicație. București: Ed. Universitară, 2016.
148. Miller B., Singleton L. (coord.) Formarea cetățenilor. Corelarea evaluării autentice cu procesul de învățământ în educația referitoare la lege. Chișinău: SIEDO, 2002.

149. Minder M. Didactica funcțională. Chișinău: Editura Cartier Educațional, 2003.
150. Ministerul Educației al Republicii Moldova, Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare. Raportul „Republica Moldova și Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor PISA 2015”, Chișinău, 2016.
151. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova Cadrul de referință al curriculumului național. Chișinău, Lyceum, 2017.
152. Mitescu Manea M. Artele și învățarea școlară. Iași: Editura Universității „Alexandru Ion Cuza”, 2016.
153. Morari M. Cunoașterea prin artă ca experiență interioară. In: Etic și Estetic. Modelare personală prin artă. In: Vol. 1: Modalități interpretative, contrast și controversate. / Coord. Marinela Rusu. Iași: Ars Longa, 2015.
154. Morari M. Educație muzicală: Concepția didactică a disciplinei. In: Ghid de implementare a Curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018.
155. Murgescu B. A fi istoric în anul 2000. București: All Educational, 2000.
156. Neacșu I. Introducere în psihologia educației și a dezvoltării. Iași: Editura Polirom, 2010.
157. Neacșu I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes. Iași: Editura Polirom, 2015.
158. Neacșu I. Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă. Ipoteze. Conexiuni. Mecanisme. Iași: Editura Polirom, 2019.
159. Negreț-Dobridor I. Teoria generală a curriculumului educațional. Iași: Editura Polirom, 2008.
160. Negreț-Dobridor I. Curricula și cele „opt competențe-cheie”. O critică a rătăcirilor curriculare recente. Discurs ținut la Conferința științifică a pedagogilor din Iași, 2023.
161. Nicolescu B. Transdisciplinaritate. Iași: Editura Polirom, 1999.
162. Noica C. Despre demnitatea Europei. București: Editura Humanitas, 2012.
163. Noica C. Jurnal de idei. București: Editura Humanitas, 1990.
164. Pânișoară I.-O. Ghidul profesorului. Iași: Editura Polirom, 2017.
165. Păun Șt. Didactica istoriei. București, 2003.
166. Pavelcu V. Culmi și abisuri ale personalității, București, Editura didactică și pedagogică, 1974.
167. Petrovski N. Integralizarea – o nouă abordare a perspectivelor cunoașterii în procesul educațional. În: Univers Pedagogic. 2020, nr. 1(65), pp. 3-6.

168. Petrovski N. Învățarea pragmatică a istoriei. Chișinău: „Print – Caro” SRL, 2012. 272 p. Petrovski N. Didactica istoriei în educația postmodernistă. Chișinău: „Print – Caro” SRL, 2014.
169. Petrovski N. Mihăilă, M. M. Interactivitatea – o nouă abordare a perspectivelor cunoașterii. In: *Univers Pedagogic*. 2019, nr. 2 (62), pp. 3-6. p. 3
170. Pleșu A. *Minima moralia*. București: Editura Humanitas, 2017.
171. Pohoată G. *Filosofie și conștiință la români*. București: Editura Pro Universitaria, 2018.
172. *Practicum la fizică în școala medie*, Editura Lumina, Chișinău, 1985.
173. Priestley J. G. Curriculum and Kierkegaard: Towards creating a paradigm for discerning the spiritual dimension of education. In: *Education for spiritual, moral, social and cultural development*. London: Continuum, 2000.
174. *Programa de fizică și astronomie*, 1990.
175. Radu I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2000
176. Râmbu N. *Geografie: Manual pentru cl. a 5-a / Nicolae Râmbu, Petru Prunici, Zinaida Calanda; Min. Educației al Rep. Moldova*. Chișinău: Lumina, 2015 (F.E.-P. "Tipografia Centrală").
177. Râmbu N. *Tirania valorilor. Studii de filosofia culturii și axiologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006.
178. *Recomandarea Consiliului European din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*. În: *Jurnalul Oficial al Uniunii Europene*, 4.06.2018.
179. Riccardi A. *Despre civilizația conviețuirii*. București: Editura Humanitas, 2008.
180. Ricoeur P. *La școala fenomenologiei*. București: Editura Humanitas, 2007.
181. Rousseau J.J. *Emil sau despre educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
182. Salade D. *Dimensiunile educației*, București, Editura didactică și pedagogică, 1997.
183. Sarivan L. și Singer M., *Curriculum sub reflector. Raport tehnic privind dezvoltarea curriculară în perioada 2001- 2008*, *Revista de Pedagogie* 7-12/ 2008
184. Savater F. *Etica pentru fiul meu Amador*. Chișinău: Editura ARC. 1997.
185. Savater F. *Politica pentru fiul meu Amador*. Chișinău: Editura ARC. 2004.

186. Scurtulescu D., Scurtulescu F. Calea transcendențială a muzicii. București: Ararat, 2000.
187. Senge P. Școli care învață. A cincea disciplină aplicată în educație. București: Editura Trei, 2016.
188. Silamy N. Dicționar de psihologie. București: Editura Univers enciclopedic, 1998.
189. Sochircă V., Mățu, M. Geografia umană a Republicii Moldova. Manual pentru clasa a IX-a. – Ch.: Arc, 2016.
190. Socolov Gr., Roșca, S., Roșca, L et. al. Istoria și filosofia culturii. Chișinău: Tipografia Centrală, 1998.
191. Spinoza B. Etica. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981.
192. Stănciulescu E. Teorii sociologice ale educației. Producerea eului și construcția sociologiei. Iași: Polirom, 1996.
193. Stăniloae D. Ascetică și mistica Bisericii ortodoxe. București: Editura Institutului Biblic și de misiune al Bisericii ortodoxe române, 2002.
194. Ștefan M. Lexicon pedagogic. București: Editura Aramis Print, 2006.
195. Științe: Curriculum național: clasa a 5-a : Curriculum disciplinar : Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova ; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Mariana Goraș; grupul de lucru: Stela Gînju (coordonator) [et al.]. Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală").
196. Stolovitch Harold D., Keeps Erica J. Învățarea prin transformare. Dincolo de prelegeri. București: Editura Trei, 2017.
197. Stradling R. Multiperspectivitatea în predarea istoriei: un ghid pentru profesori. București, 2014.
198. Stradling R. Să înțelegem istoria secolului XX. București: Sigma, 2002.
199. Straistari-Lungu C. Tendințe în reconfigurarea procesului de învățare a limbilor străine. In: Journal of Romanian Literary Studies. 2022, nr. 29, p. 327-335.
200. Tofler A. Puterea în mișcare. București: Antet, 1995.
201. Vianu T. Estetica, București, Editura: Orizonturi, 2011.
202. Vianu T. Studii de filosofia culturii. București: Eminescu, 1982.
203. Vince G. Focul, limbajul, frumusețea, timpul. Cum au depășit oamenii legile firești ale evoluției. București: Editura Humanitas, 2022.
204. Vlăsceanu L. (coord.). Școala la răscruce. Reformă și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact, Iași: Polirom, 2002.



205. Vlăsceanu L. Educație și putere. Sau despre educația pe care am putea s-o avem, vol.2. Iași: Polirom, 2020.
206. Vlăsceanu L. Educație și putere. Sau despre educația pe care încă nu o avem, vol.1. Iași: Polirom, 2019.
207. Wagner T. Învață cu inima. O educație neconvențională. București: Editura Publica, 2020.
208. Walker M. PISA 2009. Plus. Rezultate. Consiliul Australian pentru Cercetări în Educație. 2011.

### **Surse în limba engleză:**

209. Boix Mamsilla, V. Assessing student work at disciplinary crossroads. *Change: The Magazine of Higher Learning*. 37(1), 2005.
210. Boix Mansilla V Jackson A. Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World. Council of Chief State School Officers' EdSteps Initiative & Asia Society Partnership for Global Learning. New York: Editor Evan Omeroso, 2011.
211. Bransford J., Brown A., Cocing R. How people learn: Brain, Mind, Experience and Schools, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council, National Academy Press, Washington DC, 2000.
212. Bruner J. The Culture of Education. Cambridge: Harvard University Press, 1997.
213. Douglas T., Brown J.S. A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change. CreateSpace Independent Publishing Platform. 2011.
214. Esbjorn-Hargens S. Integral Theory in Action: Applied, Theoretical and Constructive Perspectives on the AQAL Model. SUNY Press, 2010
215. Goldberg M. Integrating the Arts: An Approach to Teaching and Learning in Multicultural and Multilingual Settings, 3rd Edition. London: Pearson, 2006.
216. Hymes D. H. On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). London: Penguin, 1972.
217. Integrated Music Education: Challenges of Teaching and Teacher Training. Conference proceedings. Edited by Markus Cslovjesek and Madeleine Zulauf. Peter Lang Publishers, 2018.
218. Kirkland J. P. Helping to restore spiritual values in abused children: A role for pastoral carers in education. In R. Best (Ed.), *Education, spirituality and the whole child*. London: Cassell, 1996, pp. 260-270

219. Leave A., Richard M. Promoting Spirituality Through Music in the Classroom. In: *Integrated Music Education. Challenges of Teaching and Teacher Training*. Ed. By Markus Cslovjecssek, Madeleine Zulauf. Bern, 2018.
220. Marshall J. Connecting art, learning, and creativity: A case for curriculum integration. In: *Studies in Art Education*, 46(3), 2005, pp. 227-241
221. Mello R. When pedagogy meets practice: Combining arts integration and teacher education in the college classroom. *Arts and Learning Research*, 20(1), 2004, p. 135-163
222. Morari M. Conceptual Framework for Non-Algorithmic Education in STEAM Education: Toward Metacognitive Strategies. In: Railean, E., Elci, A., Elci, A. (Eds.). *Metacognition and Successful Learning Strategies in Higher Education*. Hershey, USA: IGI Global, 2017, pp. 201-219
223. Morari M. Integrating functions of music in learning and education. In: *Review of Artistic Education*, no. 23-24/ 2022, „George Enescu" National University of Arts, Iași, Romania, 2022. pp. 96-110
224. Nunan D. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
225. Pedersen H. Education Policymaking for Social Change: a post-humanist intervention. În: *Policy Futures in Education*, 2010, vol.8, nr.6, pp.683-696.
226. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. In: *Official Journal of the European Union*, 30.10.2006
227. Rohracher H. *Cleine Charakterkunde*, Wien-Innsbruck, Urban-Schwarzenberg, 1969.
228. Sacks H., Shegloff E., Jefferson G. A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. In: *Studies in the Organization of conversational Interaction*. New York: Academic Press, 1978, p. 7-55.
229. Shkolnyi O., Shvets V., Akiri I. Using cascadetasks for evaluation of educational achievements in mathematics during national standardized tests. *Revista: Математика и информатика Volume 65, Mathematics and Informatics. Educational Issues Въпроси на преподаването*. Number 2, 2022. pp.186-200 Bulgaria.
230. Souza M. Educating for hope, compassion and meaning in a divisive and intolerant world. *International Journal of Children's Spirituality*, 11(f), 2006, 165-175

231. Swanwick K. Teaching music musically. U.S.A., Canada: Routledge, 2011.
232. Wagner B. J. Educational drama and language arts: What research shows. Portsmouth, NH: Heinemann, 1998.
233. Wermke J., Hor-Bilder: Zur Funktion von Bildern im Rahmen einer Hörerziehung. In: J. Bilstein (Ed.), Anthropologie und Pädagogik der Sinne. Opladen, Germany: Barbara Budrich, 2011, pp. 293-317
234. Widorski D. Interdisciplinarity Based on a Deep Understanding of Disciplinarity: Benefits for Students' Self Development. In: Integrated Music Education: Challenges of Teaching and Teacher Training. Conference proceedings. Peter Lang Publishers, 2018.
235. Wolfe P. Brain matters: Translating research into classroom practice. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2001.
236. Zulaski J. A Complete Integral Education: Five Principal Aspects. California Institute

#### **Surse în limba franceză:**

237. Bakhtine M., Volochinov V. Le marxisme et la philosophie du langage: essai d'application de la méthode sociologique en linguistique. Paris: Les Editions de Minuit, 1977.
238. Bonboir A. La méthode des testes en pédagogie: problèmes d'évaluation et psychométrie, Paris, Presses Universitaires de France, 1988.
239. Bourguignon C. Pour enseigner les langues avec le CECRL: Clés et conseils. Paris: Delgrave, 2010.
240. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Paris: Didier Courtillon, 2018.
241. Fivaz R. L'ordre et la volupté. Essai sur la dynamique esthétique dans les arts les arts et dans les sciences, Lausanne, Presses Polytechniques Romandes, 1989.
242. Germain C. Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoires. Paris: CLE International, 1993.
243. Kerbrat-Orecchioni C. Les interactions verbales. Tome I. Paris: Armand Colin, 2001.
244. Kerlan A. L'art pour éduquer? La tentation esthétique: contribution philosophique à l'étude d'une paradigme. Québec: Les Presses de L'Université Laval, 2004.

245. Leibniz G. Nouveaux essais sur l'entendement humain, Paris, Presses Universitaires de France, 1972.
246. Nicolescu B. La transdisciplinarité (manifeste). Monaco: Éditions du Rocher, 1996 (trad. rom. Transdisciplinaritatea (manifest), Iași: Polirom, Junimea, 2007).
247. Saussure F. de. Cours de linguistique générale. Paris: Payot, 1985.
248. Scherer K. Les Fonctions des signes non verbaux dans la conversation. Paris: Delachaux et Niestlé, 1984.

### **Surse în limba rusă:**

249. Ансерме Э. Беседы о музыке, Ленинград, Музыка, 1985.
250. Долгая О. Новая культура обучения в изменяющемся мире в Чехии и других странах Восточной Европы. În: Проблемы современного образования, 2020, nr. 4, p.43-50. ISSN 2218-8711.
251. Каган М. С. Музыка в мире искусств. Серия «Антология мысли». – Москва: Юрайт, 2018.
252. Медвецкий П.И. Проблемное обучение физике. Chișinău: Știința, 1983.
253. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. Москва, 1993.
254. Остроменский В. Формирование музыкального познания, Кишинев, Штиинца, 1988.
255. Перов Ю. В. Историчность и историческая реальность. Санкт – Петербург, 2000. 140 с.
256. Печко Л.П. Накопление и активизация культурного и эстетико-художественного опыта в педагогическом процессе//Эстетический опыт личности как условие освоения культуры в образовательном процессе школы и вуза. Сб. н. тр. Под общ. редакцией Л.П. Печко. Серия: «Художественная культура и образование». Выпуск I. Москва: Издательство Секрет фирмы, 2004.
257. Рачина Б.С. Педагогическая практика: подготовка педагога музыканта. Санкт-Петербург: Планета музыки, 2015.
258. Рубинштейн С. Основы общей психологии, Москва, Педагогика, 1989.
259. Рыжкин И. Назначение музыки и ее возможности, Москва, Педагогика, 1962.
260. Серов А. Избранные статьи, Том II, Москва, Музгиз, 1957.
261. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики. – М.: Просвещение 1988. – 112 с.

262. Яворук А. Теоретико-методические основы построения интегративных курсов в школьном естественно-научном образовании. Дис. д-ра пед. наук: 13.00.02: Челябинск, 2000. 332 с.
263. Яворук О. А. Естествознание (интегративный курс для учащихся старших классов средней школы): Учеб. пособие. Часть 1. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998.
264. Ястребцов В. Мои воспоминание о Н.А.Римском-Корсакове, Вып. I, Петербург, Музыка, 1917.

### Surse electronice:

265. 6 pași pentru o cultură a învățării la locul de muncă. Disponibil: <https://www.projectfocus.eu/6-pasi-pentru-o-cultura-a-invatarii-la-locul-de-munca/?lang=ro>
266. Autovehicule: comportament și siguranță, cl X-XII  
[https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_autovehicule\\_comportament\\_si\\_sigurantafinalmeccsite.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_autovehicule_comportament_si_sigurantafinalmeccsite.pdf)
267. Bloom H. Elegy for the Canon. Disponibil: by <https://eng2713blog.files.wordpress.com/2017/08/elegy-for-the-canon-by-harold-bloom.pdf>
268. Cadre européen commun de reference pour les langues. Paris: Hatier-Didier, 2001.  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf)
269. CADRUL DE REFERINȚĂ A EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI EXTRAȘCOLAR din R. Moldova (aprobat CNC MECC din 27.11.2020):  
[https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul\\_de\\_refrinta\\_al\\_educatiei\\_si\\_invatamantului\\_extrascolar.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_refrinta_al_educatiei_si_invatamantului_extrascolar.pdf)
270. Carta Europeană a Plurilingvismului  
[https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Charte/Charteplurilinguisme\\_roV2.13.pdf](https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Charte/Charteplurilinguisme_roV2.13.pdf)
271. Ce este gamificarea și cum poate fi integrată în învățare? Disponibil: <https://lerner.ro/ce-este-gamificarea-si-cum-poate-fi-integrata-in-invatare/>
272. Ce înseamnă „micro-învățare” și cum îi ajută pe elevi să învețe mai ușor? Disponibil: <https://www.fluxyapp.com/viitorul-educatiei/ce-inseamna-micro-invatare-si-cum-ii-ajuta-pe-elevi-sa-invete-mai-usor>
273. Ce să cauți în lecțiile și școlile STEAM: <https://artsintegration.com/what-is-steam-education-in-k-12-schools/#whysteam>

274. Cei ”3 E” în construirea unei bune culturi a școlii. Disponibil: <https://creeracord.com/2018/08/21/cei-3-e-in-construirea-unei-bune-culturii-a-scolii/>
275. Codul etic. <https://scoala118.ro/wp/wp-content/uploads/2017/09/CODULETIC.pdf>
276. Comunicarea comisiei către parlamentul european, consiliu, comitetul economic și social european și comitetul regiunilor. Multilingvismul: un avantaj pentru Europa și un angajament comun. COM (2008) 566 final. Bruxelles, 18.9.2008. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=celex:52008DC0566>
277. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Disponibil: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
278. Constantin M. 4 metode ca să consolidezi cultura învățării în companie. Disponibil: <https://valoria.ro/blog/metode-ca-sa-consolidezi-cultura-invatarii/>
279. Cultura învățării. Disponibil: <https://www.living-democracy.com/ro/principals/learning/awareness/the-culture-of-learning/>
280. Cultura învățării. Disponibil: <https://www.avenor.ro/cultura-invatarii/>
281. Cum se desfășoară învățarea în colectiv. Disponibil: <https://creeracord.com/2016/06/20/cum-se-desfasoara-invatarea-in-colectiv/>
282. Curriculum la disciplina opțională STEM în Criminalistică. Aria curriculară: Matematică și Științe. Clasele VIII-IX și X-XI. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova ; coordonatori: Diana CHIȘCA, Viorel BOCANCEA, Natalia ROTARI, Daniela ȘTERBEȚ.– Chișinău : S.n., 2022 Disponibil pe: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_pentru\\_disciplina\\_optionala\\_steam\\_in\\_criminalistica\\_clasele\\_viii-ix\\_x-xi.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_pentru_disciplina_optionala_steam_in_criminalistica_clasele_viii-ix_x-xi.pdf)
283. Definierea culturii și a civilizației. Disponibil: <https://www.google.com/search?q=>
284. Despre procesul de învățare – noțiuni neuroștiințifice, sfaturi, stiluri. Disponibil: <http://eduperformance.ro/procesul-de-invatare-notiuni-neurostiintifice-sfaturi-stiluri/>
285. Dezvoltarea competențelor-cheie în Europa. Provocări și oportunități pentru politică. <https://eacea.ec.europa.eu/education/euridice>.

286. Educația în societatea bazată pe cunoaștere. Disponibil: [crigroup.com/didactica-pedagogie/educatia-in-societatea-bazata-83732.php](http://crigroup.com/didactica-pedagogie/educatia-in-societatea-bazata-83732.php)
287. Eisner E. <https://ed.stanford.edu/news/elliott-eisner-champion-arts-education-dead-80>
288. Elegie pentru canon. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/252816516/Elegie-Pentru-Canon#>
289. Eneau J., Simonian St. Culture d'apprentissage et scenarios pedagogiques: concilier difference et diversite. Disponibil: [https://www.researchgate.net/publication/329267286\\_Cultures\\_d'apprentissage\\_et\\_scenarios\\_pedagogiques\\_concilier\\_difference\\_et\\_diversite](https://www.researchgate.net/publication/329267286_Cultures_d'apprentissage_et_scenarios_pedagogiques_concilier_difference_et_diversite)
290. Filosofia culturii. Disponibil: <https://www.scribub.com/sociologie/filosofie/Teme-Filosofia-Culturii41474.php>
291. Goodwin C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. In: *Journal of Pragmatics*. 2000 nr. 32(10), 1489–1522. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X)
292. Holism – teoria revoluționează lumea științei. <http://www.holism.ro/holism-teoria-revolutioneaza-lumea-stiintei/>
293. <https://artsintegration.com/what-is-steam-education-in-k-12-schools/#whysteam>
294. Implementarea unei culturi a învățării în organizația ta. Disponibil: <https://www.learningnetwork.ro/articol/implementarea-unei-culturi-invatarii-organizatia-ta/5023>
295. Kovacs M., Răducanu, A. De ce literația nu e egal cu alfabetizare. Disponibil: <https://scoala9.ro/editorial-de-ce-literatie-nu-e-egal-cu-alfabetizare/1388/>
296. Martin M. O apologie agonică a canonului estetic (occidental). Disponibil: <https://www.librariaromana.ro/rasfoieste-editie-digitala/canonul-occidental-bloom-harold-art-grup-editorial-attachment-1.pdf>
297. Microînvățare. Disponibil: <https://microlearning.ro/despre-microinvatare/>
298. Mihai Eminescu, despre educație și cultură: Educațiunea e cultura caracterului, cultura e educațiunea minții. Disponibil: <https://viatadefamilie.wordpress.com/2018/10/9/mihai-eminescu-despre-educatie-si-cultura-educatiunea-e-cultura-caracterului-cultura-e-educatiunea-mintii/>



299. Noua cultură a învățării. Cultivând imaginația într-o lume în continuă schimbare –de Douglas Thomas și John Seely Brown (carte în serial). Disponibil: <https://creeracord.com/2015/07/01/o-noua-cultura-a-invatariei/>
300. Pânișoară I.-O .Generația pierdută? Unde se află cultura învățării? Disponibil: <https://performante.ro/cultura>
301. Pedersen E. Crearea de politici educaționale pentru schimbare socială. O intervenție postumanistă. Disponibil: <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:973827/FULLTEXT01.pdf>
302. Petrovski N. Interpretarea ca modalitate de reconfigurare a învățării istoriei. *Journal of Romanian Literary Studies*, IssueNo 32 /2023, Published by Arhipelag XXI Press, Târgu Mureș, România, ISSN: 2248-3004. <http://asociatia-alpha.ro/jrls/32-2023-Jrls-d.pdf> pp. 76-82
303. Picardio E. Du communicatif à l'actionnel : Un cheminement de recherche, Août 2014. [https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2014/09/Du-communicatif\\_a\\_l\\_actionnel-Un\\_cheminement\\_de\\_recherche.pdf](https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2014/09/Du-communicatif_a_l_actionnel-Un_cheminement_de_recherche.pdf)
304. Predarea citirii în Europa: contexte, politici, practici. Comisia Europeană. AEEAC, Euridice, 2011. <https://eacea.ec.europa.eu/education/euridice>.
305. Predoiu M. 14 idei pentru a crea o cultură de Learning în echipa ta. Disponibil: <https://weinvent.ro/2019/12/13/14-idei-pentru-a-crea-o-cultura-de-learning-in-echipa-ta/>
306. Raport. O consultare transdisciplinară a experților. Disponibil: <https://epale.ec.europa.eu/ro/resource-centre/content/imbratisand-o-cultura-invatariei-pe-tot-parcursul-vietii-contributia-la/> 2020.
307. Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018, privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Disponibil pe: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
308. Recomandarea consiliului din 22 mai 2018, privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Disponibil pe: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2018.189.01.0001.01.RON&toc=OJ:C:2018:189:TOC](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.RON&toc=OJ:C:2018:189:TOC)
309. Reperele conceptuale privind elaborarea curriculumului la disciplinele opționale. Disponibil pe: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/repere\\_conceptuale\\_privind\\_elaborarea\\_curriculumului\\_la\\_disciplinele\\_optionale\\_0.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/repere_conceptuale_privind_elaborarea_curriculumului_la_disciplinele_optionale_0.pdf)

310. Reperete metodologice privind organizarea procesului educațional la disciplina școlară Fizică. Astronomie în anul de studii 2023-2024.  
Disponibil pe:  
[https://mecc.gov.md/sites/default/files/18\\_fizica\\_repere\\_metodologice\\_ro2023-2024\\_final\\_pt\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/18_fizica_repere_metodologice_ro2023-2024_final_pt_site.pdf)
311. Rezoluția Consiliului de la Barcelona, martie 2002.  
<https://www.consilium.europa.eu>.
312. Rezoluția Consiliului referitoare la o Strategie Europeană pentru Multilingvism. Strasbourg, 2008. Disponibil: <http://eurlex.europa.eu>
313. Riley S. Ce este educația STEAM? <https://artsintegration.com/what-is-steam-education-in-k-12-schools/#whysteam>
314. Robotica (III-XII).  
[https://mecc.gov.md/sites/default/files/document/attachments/curriculum\\_robotica\\_2015-07-17\\_0.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/document/attachments/curriculum_robotica_2015-07-17_0.pdf)
315. Rusu R. Organizația care învață – o nouă provocare a societății postmoderne. Disponibil:  
<https://www.armyacademy.ro/biblioteca/anuare/2007/a22.pdf>
316. Sensuri ale culturii în antropologia culturală. Disponibil:  
<https://www.qdidactic.com/istorie-biografii/arta-cultura/sensuri-ale-culturii-in-antropologia-culturala597.php>
317. Shkolnyi O., Shvets V., Akiri Ion Using cascade-tasks for evaluation of educational achievements in mathematics during national standardized tests. Revista: Математика и информатика Volume 65, Mathematics and Informatics. Educational Issues Въпроси на преподаването. Number 2, 2022. pp.186-200 Bulgaria. Disponibil:  
<https://doi.org/10.53656/math2022-2-3-pro>
318. Surse de energie regenerabile (clasele VII-IX).  
[https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_surse\\_de\\_energie\\_regenerabile\\_20.11.2015\\_dupa\\_cnc\\_red\\_final.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_surse_de_energie_regenerabile_20.11.2015_dupa_cnc_red_final.pdf)
319. Tinerii, cultura și educație. [https:// www.scritub.com/ soci](https://www.scritub.com/soci)
320. Trebuie să ne îndepărtăm de cultura predării și să îmbrățișăm o cultură a învățării. Conversație cu Dr. Marzhena Zhilinskaya, partea 1. Disponibil:  
[https:// ro.drink-drink.ru/ my -dolzhny -othodit -ot -kul-tury-prepodavaniya- -vnedryat-kul-turu-obucheniya-beseda-s-doktorom-marzhenoy-zhilinskoy-chast-1/](https://ro.drink-drink.ru/my-dolzheny-othodit-ot-kul-tury-prepodavaniya--vnedryat-kul-turu-obucheniya-beseda-s-doktorom-marzhenoy-zhilinskoy-chast-1/)
321. Une relation élève-enseignant de qualité.  
[https://fpcssmi.weebly.com/uploads/1/2/8/2/12826273/referentiel\\_relation\\_eleve-enseignant\\_avril2014.pdf](https://fpcssmi.weebly.com/uploads/1/2/8/2/12826273/referentiel_relation_eleve-enseignant_avril2014.pdf)

322. Voinea M. Valențe postmoderne ale școlii românești actuale. Disponibil: <https://www.e-antropolog.ro/2011/01/valente-postmoderne-ale-scolii-romanesti-actuale/>
323. Yakman G. Ce este STE@M? <http://www.steamedu.com/>
324. Yakman G. STEAM Education: an overview of creating a model of integrative education – <http://www.iteaconnect.org/Conference/PATT/PATT19/Yakmanfinal19.pdf>
325. Zaman Gh.; Goschin Z. Multidisciplinaritate, interdisciplinaritate și transdisciplinaritate: abordări teoretice și implicații pentru strategia dezvoltării durabile postcriză, în: Economie teoretică și aplicată, Volumul XVII (2010), No.12(553), pp. 3-20.  
Disponibil:[http://store.ectap.ro/articole/532\\_ro.pdf](http://store.ectap.ro/articole/532_ro.pdf).
326. Воробьев Н.Е., Бессарабова И.С. Джером Брунер о взаимосвязи культуры и образования. Москва. Научная цифровая библиотека.  
Disponibil: [https://portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1193318815&archive=1195596940&start\\_from=&ucat=&](https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193318815&archive=1195596940&start_from=&ucat=&)