

Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

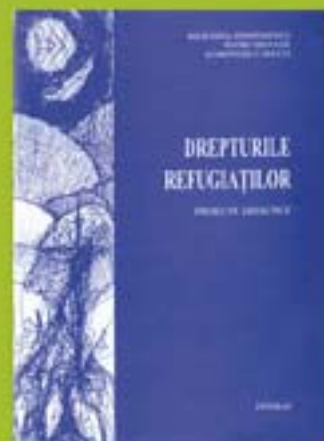
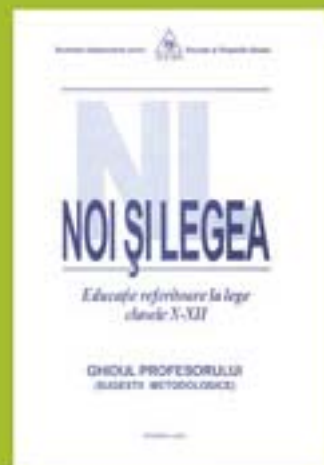
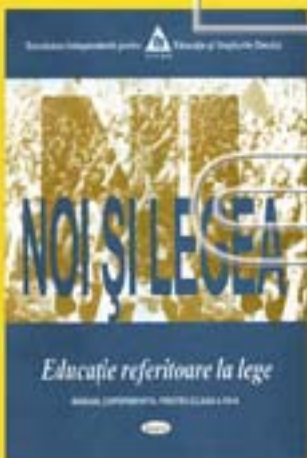
NR. 2 (6) APRILIE 2001

SIEDO



Societatea Independentă de Educație și Drepturile Omului

SIEDU
Chișinău, str. Sfântul Tării, nr.17, tel. 237710, 234627, fax. 237710, e-mail: siedo@moldinet.md



SIEDO

Didactica Pro...

*Revistă de teorie și practică educațională
a C.E. PRO DIDACTICA
Nr.2(6), aprilie, 2001*

Colegiul de redacție:

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

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Nadia **Cristea**

Secretar general de redacție:
Victor **Koroli**

Redactor stilizator:
Mariana **Vatamanu-Ciocanu**

Redactor:
Dana **Terzi**

Culegere și corectare:
Maria **Balan**

Tehnoredactare computerizată:
Marin **Bălănuță**

Design grafic:
Nicolae **Susanu**

Fotografii:
Iulian **Sochircă**

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

Revista a fost realizată cu sprijinul Fundației SOROS Moldova
Înregistrată la Ministerul Justiției al Republicii Moldova la data de
27 octombrie 2000 cu numărul de înregistrare 89

Adresa redacției:

str. Armenească, 13, Chișinău 2012, Republica Moldova
Tel.: 541994, 542556, 542976
Fax: 544199

E-Mail: prodidactica@cepd.soros.md

Nadia Cristea Argument	3	Otilia Dandara Afirmarea accepției moderne a conceptului de manual școlar: retrospectivă istorică	57
CURRICULUM VITAE		Maria Vasiliev M.Eminescu – recenzent de manuale școlare	59
Corina Leca SIEDO de la educație electorală la standarde în domeniul educației civice	4	DOCENDO DISCIMUS	
QUO VADIS?		Pavel Cerbușcă Manualul școlar din perspectiva formării competențelor	62
Nadia Cristea Manualul școlar – o realitate	7	Valentina Lungu Manualul între pro și contra	64
Mariana Vatamanu-Ciocanu Masa rotundă: Funcțiile și problemele manualului școlar	9	Ala Bujor Confesiune	66
Dana Terzi “Sînt de părerea că nici curriculumul, nici manualele nu sînt perfecte ...” Interviu cu dna Ludmila Stepan și dl Eugen Coroi	18	Constantin Cojocaru Argument în susținerea manualelor alternative	67
EVENIMENTE C.E.P.D.		Adela Scutaru Seturile didactice la economie: o reflecție despre realitatea din jur	68
Viorica Goraș-Postică Lansarea primei cărți din colecție	22	DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE	
Dezvoltarea profesională a autorilor de manuale	25	Nicolae Crețu De ce gîndirea critică?	70
PONDEROSA VOX		Alvina Grosu Ce stă la baza strategiilor ce dezvoltă Gîndirea Critică sau Fundamentele teoretice ale Programului L.S.D.G.C.	72
Xavier Roegiers Manualul școlar și formarea competențelor în învățămînt	29	Tatiana Cartaleanu Lectura împotrivă	74
MAPAMOND PEDAGOGIC		Olga Cosovan Tehnicile lectură și scriere pentru dezvoltarea gîndirii critice în investigație	78
Cho Nan-Sim Industria de manuale a Coreii de Sud: realizări și perspective	38	Serghei Lisenco Despre artă cu ajutorul spiritului critic	80
EX CATHEDRA		Diana Raileanu O lecție de științe în clasa a II-a: Mediile de viață ale animalelor	82
Viorica Goraș-Postică Curriculumul și manualul școlar	42	Maria Vleju Reflecții despre training-ul “Inițiere în metodologia L.S.D.G.C.”	83
François-Marie Gerard, Xavier Roegiers Evaluarea manualului de literatură: rigorile unui demers în serviciul plăcerii de a scrie	47	DICȚIONAR	
Galina Gavriliță Unele meditații cu referire la noua generație a manualelor de istorie	52	Sorin Cristea Manualele alternative	85
Igor Povar Termodinamica chimică în programa școlii de cultură generală și curriculumul liceal de chimie	53	EX LIBRIS cu Rodica David	48
Tatiana Iacubițchi Manualul școlar – instrument de lucru pentru elev	55	SUMMARY	87
		AUTORII NOȘTRI	88

Argument

Nadia CRISTEA



Acum zece ani, fiind pe băncile universității și asistând la progresul tehnic în desfășurare, deseori mă surprindeam discutând cu colegii despre ziua de mâine. Vor rezista oare cartea și teatrul – televizorului și calculatorului? Tradiționalismul și obișnuința din noi admitea prin abstracție existența unei asemenea societăți. Părea bizar să-ți imaginezi cărți și reviste electronice sau biblioteci întregi încadrate într-un monitor de 14-16 țoli. Astăzi retrăim aceste emoții, invocând probe întru păstrarea argumentelor clasice și a spectacolelor obișnuite, pentru că asta ne este familiar. Trăim momentul năruirii propriilor iluzii, căci generațiile sec.XXI nu vor încerca să le apere din simplul motiv că nici nu le-au cunoscut, și apoi e mult mai dificil să susții ceea ce-ți este străin.

Odată ce n-am distrus cărțile babiloniene scrise pe plăci de lut, ci doar alimentăm un sentiment de respect și admirație, un interes deosebit pentru generația care le-a creat, credem (cu tot dinadinsul) că urmașii noștri le vor simți nevoia și utilitatea. Dar așa cum *“nu putem anticipa azi ceea ce vom ști abia mâine”* (Karl Popper) ne rămîne să constatăm unde sîntem, la ce etapă ne aflăm și ce trebuie să facem ca să întîlnim viitorul cu mai puțină frică.

Perioada de tranziție cuprinde și procesul de reformă a învățămîntului acțiune, inclusiv, cel de căutare și creare a unei noi generații de manuale. Oamenii sec. XX scriu manuale pentru generațiile sec. XXI. E o realitate care puțin ne-ar îngrijora, deși rămîne suficient loc pentru realizare și speranță. Problema este pentru cine le scriem; pentru un eventual politician crescut într-o atmosferă dominată de multi-media; pentru un potențial consumator al informației oferite de calculator etc.? Le scriem, poate, din convingerea că motivațiile umane ar putea fi practic reduse la bilanțuri de cîștiguri și pierderi și, așa cum există un “om economic”, există și un “om politic”. Teama noastră este că un asemenea “om” exclude efectele sentimentelor, prejudecăților, perversiunii, altruismului, eticii, religiei ori ale valorilor culturale, deoarece le consideră incalculabile în sensul propriu al termenului. Incertitudinea continuă să accentueze îngrijorarea care apare permanent în fața unei răscruți, pentru că apar o sumedenie de întrebări, răspunsul cărora provoacă un suspans și este confuz. Ar fi bine să știm dacă trebuie să scriem un singur manual interdisciplinar (de exemplu, *Fizică și Chimie*), dacă clasele liceale cu profil real și umanistic pot să studieze după un manual unic (de exemplu, de *Fizică*), ori este necesar să creăm un șir de manuale alternative ale căror conținuturi trebuie să rămîină fundamentale și să difere doar prin modalitățile de realizare a proceselor de instruire? Este prea mult pentru autorii de manuale, elevi, profesori și chiar pentru responsabilii de la Ministerul Educației și Științei.

Probabil sub influența selecției naturale enunțată de Darwin se dezvoltă tocmai cei ce soluționează problemele în modul cel mai activ – descoperitorii unei lumi noi și ai unor forme noi de viață. Încercarea de a răspunde exigențelor timpului, dezideratelor părinților, cerințelor profesorilor, finalităților educaționale – îi situează pe autori și editori într-o lumină mai puțin favorabilă. Și totuși la noi manualele s-au scris și continuă să fie scrise mai mult sau mai puțin bine. Activitatea, neliniștea, căutarea sînt esențiale pentru viață, speranță, găsire, descoperire, evaluare, îmbunătățire, învățare și creare de valori, dar și pentru veșnica eroare, pentru realizare de non-valori. S-au strecurat și suficiente greșeli în manualele pe care le avem pe masă, dar tot ce este viu comite greșeli. Să fim sinceri cu noi înșine: manualele au acoperit un vacuum informațional nu doar cantitativ, ci în mare parte și calitativ. Or, viața unui manual nu este veșnică, ea durează doar cîțiva ani și atunci, în acest răstimp, sîntem obligați să elaborăm o nouă generație de manuale mai bune. Ele trebuie să fie testate în clasă, evaluate de specialiști din domeniu, elevi și profesori, altfel riscăm să educăm generații întregi care nu vor reuși să surmonteze lacunele admise de noi. Și atunci nu ne vor fi iertate nici lipsa posibilităților materiale, nici cea a unei experiențe în scrierea manualelor.

Rămînem în așteptarea unui manual care să-și îndeplinească cu rigurozitate funcțiile. Trebuie să dăm curs și manualelor alternative, să avem prețuri rezonabile și conținuturi ce vor reuși să creeze Omul, Cetățeanul capabil să se realizeze oriunde și oricînd.

Va dăinui un astfel de manual în sec. XXI? Preferăm să nu anticipăm, ci să sperăm că atît Elevul, cît și Profesorul să fie cei care vor regreta mult pierderea bibliotecii din Alexandria ...

Cuvintele te învață, exemplele
te pun în mișcare.

Maximă cu izvor incert



CURRICULUM VITAE



Corina **LECA**

*“Titanic”-ul a fost construit de profesioniști,
Arca lui Noe a fost construită de amatori...”*

Societatea Independentă pentru Educație și Drepturile Omului (SIEDO) a fost înființată la începutul anului 1996 de un grup de studenți ai Facultății de Drept a Universității de Stat din Moldova care și-au dat seama că pot contribui pozitiv la propria educație dacă schimbă mediul în care trăiesc (nu mutându-se în altă țară, ci provocându-și **concetățenii** să se comporte **civic**). Nemulțumirea față de condițiile de viață a fost, cazul fondatorilor SIEDO, combustibilul care a alimentat o muncă asiduă și generatoare de schimbări pozitive atât în viața membrilor asociației, cât și a celor care au răspuns provocărilor.

În primul an de existență, SIEDO a desfășurat seminarii pentru profesorii din satele sudice ale țării și din Chișinău despre principalele instrumente internaționale în domeniul drepturilor omului. De asemenea, în preajma alegerilor prezidențiale, am lansat un proiect-pilot “Educație electorală pentru

S I E D O – de la educație electorală la standarde în domeniul educației civice

tineri”, în cadrul căruia au fost instruiți 25 de profesori cu privire la drepturile și obligațiile alegătorilor, pentru ca să-i familiarizeze cu cerințele respectivului eveniment pe elevii care urmau să voteze pentru prima dată. După un an de activitate, am înțeles că lumea școlii (administrație, profesori, elevi, părinți) este dornică să-și cunoască drepturile și că acest lucru poate fi realizat cel mai eficient cu ajutorul metodelor pedagogice interactive. În baza materialelor educaționale elaborate de Amnesty International, Citizenship Foundation din Marea Britanie, AREDDO și SIRDO din România, SIEDO a desfășurat lecții despre drepturile omului, democrație, educație civică în diferite instituții de învățământ din țară. Majoritatea profesorilor, metodiștilor și directorilor care ne-au invitat și au asistat la acele activități au devenit ulterior colaboratori ai programelor noastre.



Din 1997 se desfășoară finanțări continue pentru diverse forme și componente ale educației civice. Am elaborat un ghid al educatorului în domeniul democrației și drepturilor omului cu exemple de activități didactice pentru diferite vârste (1998); o broșură cu activități destinate educației multiculturale – *Drepturile refugiaților* (1999); o revistă de educație în domeniul drepturilor omului – *Alternativa XXI* (până în prezent au apărut 6 numere), am tradus câteva materiale de educație civică produse în S.U.A. (1999), am desfășurat zeci de seminarii pentru circa 1000 de profesori din diverse localități ale republicii, oferind participanților informații despre metodele, tehnicile, procedeele de predare a drepturilor omului la clasă (la orele de istorie, geografie, limba română sau alte discipline) și, ceea ce este foarte important, încrederea în eficiența aplicării lor (atât a cunoștințelor, cât și a instrumentelor pedagogice). În 1997 am încheiat Acordul de parteneriat cu Ministerul Educației și Științei, fapt ce avea să ne faciliteze ulterior introducerea în școli a materialelor experimentale de educație civică. În 1999 M.E.Ș. ne-a solicitat participarea la elaborarea curriculumului de educație civică pentru clasele V–IX, solicitare pe care am onorat-o cu producerea respectivului document ce se aplică, deocamdată, doar în clasa a V-a din acest an școlar.

Seminariile desfășurate au demonstrat faptul că învățarea prin descoperire este eficientă nu numai în cazul elevilor, ci și al tinerilor care doresc să modifice stilul de lucru al unor profesioniști. Nu doar participanții la cursuri au schimbat ceva în modul lor de gândire și acțiune (profesională sau personală), ci și noi. Maturizându-ne în văzul lor și grație solicitărilor lor, le-am oferit un exemplu viu al modalităților în care se poate obține succes într-o perioadă zbuciumată în ceea ce privește valorile și practicile sociale.

SIEDO a devenit cunoscută la nivel național datorită Programului “Street Law” – educație referitoare la lege, care a demarat în august 1998 cu sprijinul financiar al Open Society Institute din New York și al Fundației Soros din Moldova și cu *know how*-ul organizației Street Law Inc. din Washington D.C. Datorită acestui proiect am reușit să introducem în cursul liceal o disciplină nouă (*Noi și Legea*), ceea ce înseamnă că atât viitorii lideri politici, cât și cetățenii de rând vor avea șanse concrete să își cunoască și să respecte drepturile și obligațiile legale dacă vor fi educați de profesori bine instruiți în spiritul legii (nu doar în accepțiune juridică). Acest lucru s-a angajat să-l realizeze SIEDO prin cursurile organizate pentru autorii de materiale (pe parcursul anului 1998), pentru profesorii piloți (în vara anului 1999), pentru formatori (în anul școlar 1999 – 2000), pentru primii



profesori care vor preda din toamnă *Noi și Legea* la nivel național (pe parcursul acestui an școlar). Cei aproximativ 230 de profesori (autori, formatori etc.) și 1000 de elevi (din liceele-pilot din Chișinău, Ștefan Vodă, Criuleni, Ungheni, Căușeni și din comuna Grozești), implicați în proiect, consideră că fac un lucru foarte util și interesant. În prezent testăm cea de a doua variantă a manualelor și ghidurilor pentru cele trei clase liceale și sperăm că în luna septembrie vom pune la dispoziția elevilor și a profesorilor întregul set de materiale în limbile română și rusă.

Micile, dar promițătoarele schimbări nu au întârziat să apară: la Grozești elevii l-au întrebat pe vânzătorul de înghețată din curtea școlii dacă are licență pentru activitatea pe care o prestează și certificat de calitate al produsului pe care îl comercializează; la Criuleni și la Ștefan Vodă elevii au vrut să știe cum a fost elaborat regulamentul școlii și dacă anumite sarcini date de profesori sînt în conformitate cu el, studenții de la Universitatea “Ion Creangă” din Chișinău (unde desfășurăm de peste doi ani diferite activități didactice) poartă discuții competente cu cei de la Facultatea de Drept a Universității de Stat din Moldova etc. Considerăm că am reușit să trezim simțul de proprietate al tinerilor cărora le-am dat pentru testare noile noastre manuale. Ei (dar și profesorii lor) nu mai consideră *Noi și Legea* drept un produs SIEDO, ci o investiție proprie (întrebări, informații, experiențe utile) pentru a cărei folosire rațională sînt în stare să lupte. Echipa proiectului nu a făcut decît să stimuleze nevoia de proprietate (în acest caz intelectuală) și de acțiune a unor oameni care căutau un mediu favorabil pentru manifestarea necesităților lor. Se pare că am reușit să ilustrăm legătura dintre democrație și dreptul la proprietate: cine deține un lucru are *libertatea* să îl folosească în conformitate cu interesele sale, dar și *responsabilitatea* să dezvolte acea proprietate fără a prejudicia interesele sau proprietățile altora. Nu vă impacientați dacă vi se pare



puțin cam complicat. Cursul *Noi și Legea* vă va descifra acest postulat: democrația înseamnă libertate responsabilă, iar proprietatea este un exemplu elementar al îmbinării acestor trei piloni în viața cotidiană.

În acest articol intenționăm doar să vă împărtășim învățămintele pe care le-am tras din experiența numită *Noi și Legea*. Dacă vrei să faci un lucru care ți se pare absolut clar și firesc (precum promovarea drepturilor omului, a legilor și metodelor pedagogice interactive), trebuie să te înarmez cu cele mai avansate cunoștințe în domeniu și cu toată hotărârea și răbdarea ome-



nească, altfel riști să fii acceptat fără analiză (deoarece oamenii nu au element de comparație competitiv pentru propunerea ta) sau să fii neglijat fără argumente obiective (deoarece autoexigența ta dezechilibrează sistemul de valori și modul de relaționare al celorlalți). SIEDO a reușit, datorită profesionalismului profesorilor care ni s-au alăturat, să nu succombe sub povara Programului “Street Law”. Dimpotrivă, ne prezentăm aproape de sfârșitul acestui proiect cu o rețea de educatori în domeniul civic, cu o strategie de lucru și cu neprețuita experiență a producerii, monitorizării și evaluării unei schimbări la scară mică. Dacă ne veți acorda și în continuare o parte din timpul dvs. și, mai ales, energia dvs. creatoare (experiența la clasă, colaborarea cu părinții, întrebările, bucuriile și înțelegerea critică a noilor teorii și practici educaționale), nu avem nici o îndoială că vom reuși să facem din școala națională o instituție modernă și democratică.

Alte programe ale SIEDO sînt “Educația civică în ciclul gimnazial” (colaborare cu University of Iowa din S.U.A.) în cadrul căruia vor fi realizate manualul și ghidul de educație civică pentru clasa a IX-a (în acest scop șase profesori au efectuat stagii de pregătire în S.U.A.) și “Educația civică – element de legătură între școală și comunitate” (colaborare cu Center for Civic Education din S.U.A., CORDAID din Olanda) în care se vor elabora (pînă la sfârșitul anului 2003) standarde la disciplina Educația Civică pentru elevi, școli și profesori, un curs pentru studenții care doresc să predea educația civică după absolvire, vor fi finanțate cîteva inițiative (ale elevilor, profesorilor și ale altor persoane interesate) de democratizare și normalizare a vieții școlii și a comunității. În acest ultim caz este vorba despre soluționarea unor probleme concrete din localitățile autorilor miniproiectelor (curățirea unui pîrîu, amenajarea unui cămin de copii sau a unui azil, revitalizarea unui ziar local, dotarea cu materiale didactice a activităților extrașcolare etc.).

Încercăm prin acest program să-i sprijinim și să-i provocăm pe educatori să-și exercite profesia la cel mai înalt grad de profesionalism și să-i “contamineze” și pe alții cu dăruirea lor.

SIEDO își va pune și în continuare resursele materiale și umane la dispoziția celor care ne-au învățat să fim responsabili în exercitarea libertății noastre. Să nu renunțăm la ea! Vă mulțumim pentru felul în care ne primiți provocările și vă rugăm să nu obosiți căutînd căi pentru a schimba lumea în cel mai concret mod posibil. Noi nu ne permitem să așteptăm apariția unei societăți mai sănătoase, noi vrem să o însănătoșim pe aceasta. Acceptați să facem acest lucru împreună?

Despre tot ce se poate ști, și
chiar despre multe altele.

Pico della Mirandola



QUO VADIS ?

Manualul școlar – o realitate ...

Manualul școlar – o realitate discutată la maximum în acest număr de revistă. Conținut și volum, funcții și utilitate – aspecte mereu actuale pentru toți cei încadrați în procesul de învățământ. Ar fi greșit să nu-i implicăm în această discuție pe consumatorii direcți ai manualelor – elevul și profesorul. Pentru a face posibilă o confruntare între două poziții (în cazul nostru, elevul și profesorul, pe de o parte, iar autorii de manuale și editorii, pe de alta), e nevoie de o cercetare din ambele părți.

E o eroare ca în procesul elaborării manualelor să se țină cont doar de standardele și instrucțiunile existente, precum și de posibilitățile materiale. Ar fi cazul (cel puțin din când în când) să fie întrebați și utilizatorii de le place manualul, cu ce-i ajută și dacă s-ar putea lipsi de el în procesul de învățare sau nu?

Am dori să credem că responsabilii de la M.E.Ș. și autorii au început elaborarea manualelor cunoscând realitatea. Departe de gândul că putem neglija o experiență străină, standardele existente, rigorile pentru un manual și să ne pretăm doar la dezideratele utilizatorului nemijlocit (o familie în formula ei clasică are câteva componente, iar lipsa uneia știrbește din integritate și de multe ori din conținut.)

Echipa redacțională a revistei "Didactica Pro..." a inițiat în luna martie curent chestionarul **Manualul școlar în uz**, care încearcă modest să aducă lumină

Manualele de limba rusă și limba română sînt foarte bune, dar desenele nu sînt frumoase.

Elev, cl.V

Vă rog foarte mult să faceți manuale mai copilăroase.

Elev, cl.V

peste starea de lucruri la acest capitol. Ținem să le mulțumim profesorilor din com. Chetrosu, jud. Soroca, care au organizat din proprie inițiativă o masă rotundă la subiectul propus și ne-au prezentat concluziile, precum și colectivelor care au participat la acest sondaj: Liceul Teoretic din Cărpineni, jud. Lăpușna; Liceul din s. Pelinina, jud. Bălți și școlile nr.20 și nr.32 din or. Chișinău. La întrebările noastre au răspuns elevi ai claselor V, X, de asemenea profesorii și părinții acestor copii. Rezultatele sondajului au fost prezentate pentru discuție la Masa rotundă din 22 martie organizată la C.E. PRO DIDACTICA.

La chestionar au participat 310 elevi, 105 profesori, 113 părinți, inclusiv 21 de autori de manuale și reprezentanți ai 8 edituri din republică.

Elevii au fost rugați să răspundă la două întrebări:

– Cu care dintre manuale vă este mai interesant să lucrați? De ce?

– Numiți manualul care nu vă place. De ce?

Opiniile elevilor au fost, după cum era de așteptat, din cele mai diferite:

– prezentare grafică nesatisfăcătoare, puține desene, hărți, tabele;

– limbaj inaccesibil, terminologie complicată, neînțeleasă;

– manualele sînt plictisitoare, textele sînt prea mari;

- prezența exemplurilor într-un număr mai mare facilitează procesul de învățare;
- materialul trebuie exemplificat, prezentat succint, în teze, sistematizat;
- întrebările și exercițiile stimulează interesul;
- problemele, exercițiile și exemplele cu o anumită doză de umor fac manualul mai interesant.

Această categorie de intervievați, în comparație cu ceilalți, au pus în răspunsuri toată sinceritatea (probe fiind “perlele” spicuite) și speranța că vor fi auziți de cei din vârful piramidei. Copiii ne-au transmis doleanțele lor, sesizând lipsa de dicționare, prețurile exagerate etc.

La întrebarea adresată *dascălilor*: *Considerați că manualul pe care-l folosiți realizează funcțiile sale, cel mai frecvent a fost nominalizată funcția informativă; cea formativ dezvoltativă (profesorii de limba engleză și învățătorii). Cu regret, funcția de auto-instruire, după părerea cadrelor didactice, practic lipsește în manualele noastre.*

Dintre neajunsurile manualelor în uz au fost indicate următoarele:

- informație depășită de timp, incompletă și plictisitoare;
- necoresponderea manualelor curriculumului și programelor;
- la unele teme exercițiile sînt prea ușoare, iar la altele prea grele;
- aspect grafic nesatisfăcător;
- manualele nu corespund vârstei copilului;
- lipsa continuității între manualele claselor primare, liceale și cele gimnaziale;
- informație greșită;
- expunerea dificilă a materialului, terminologie complicată;
- puține exerciții practice;
- volum mare de informație;
- lipsa glosarelor, vocabularului;
- conținut excesiv de teoretizat;
- lipsa jocurilor, testelor de dezvoltare a abilităților.

Profesorii s-au străduit a fi destul de imparțiali, dar, totodată, am desprins și necazul lor pe care-l cităm integral dintr-un chestionar: *“Autorii parcă s-au sfătuit să disperseze materia de studiu în câteva manuale, încît așa se face că e necesar să utilizăm 4-5 manuale în locul unuia bun”.*

Dacă profesorul și elevul nu sînt mulțumiți de manualele existente, atunci pentru cine sînt scrise ele?

Mie nu-mi place manualul de matematică, pentru că este foarte aglomerat de numere și cînd începi a calcula parcă ți se face greu și incomod. Cîteodată îmi place fiindcă am dorință să calculez.

Elev, cl.V

Manualul de “Științe”? Conținut mic, dar întrebări la probe de evaluare – o sumedenie și n-ai de unde lua un răspuns!

...dar cu eforturi maxime și cu multă voință ne descurcăm și cu acest obiect.

Elev, cl.V

A elabora un manual e o modă ori un imperativ la care trebuie să răspundem? Nu este oare aceasta o responsabilitate pe care ne-o asumăm față de discipoli?

Părinții care au binevoit să ne răspundă s-au axat pe experiența proprie (avînd în vedere manualele după care au studiat) și pe impedimentele pe care le întîmpină copiii în procesul de instruire. În viziunea lor, problemele ce necesită o rezolvare ar fi:

- informația mult prea complicată;
- utilizarea mai multor manuale la un singur obiect;
- materialul nesistematizat;
- informația expusă prea științific;
- necoresponderea particularităților de vîrstă ale copiilor;
- nu le dezvoltă pe deplin gîndirea, imaginația, logica;
- nu le stimulează elevilor interesul pentru carte;
- anumite teme nu sînt expuse adecvat, complet;
- volumul de informații prea mare;
- materialul expus este prea teoretizat, unele informații sînt inutile pentru viață;
- sînt necesare mai multe exerciții practice;
- “simplificați matematica, doar nu toți vor fi matematicieni”;
- calitatea manualelor lasă de dorit, coperta trebuie să fie mult mai durabilă.

Din punct de vedere tehnic, manualele erau mai calitative, aveau coperta groasă și erau bine cusute.

Părinte

Sînt constatările părinților pe care ar fi bine nu doar să le cunoaștem, ci și să ținem cont de ele.

Autorilor le-am oferit posibilitatea de a revedea manualele pentru eventuale modificări:

- determinarea mai concretă a obiectivelor

Mie nu-mi place manualul de matematică, deoarece la tema “Frații zecimale,” acolo unde trebuie să fie punct și virgulă este virgulă, care poate fi confundată cu virgula fracției.

Elev, cl.V

- vizate, a capacităților și competențelor;
- lărgirea spectrului de situații-problemă;
 - introducerea mai multor scheme, imagini, situații cotidiene;
 - restructurarea noțiunilor principale;
 - prezentarea de rezumate;
 - reducerea substanțială a volumului de informație;
 - formarea priceperilor și deprinderilor practice;
 - introducerea inovațiilor de ultimă oră;
 - relațiile interdisciplinare între obiecte;
 - modernizarea design-ului grafic;
 - consolidarea conceptului de didactică a artelor.

Sperăm că formula noii generații de manuale va avea o concepție științifică, un design grafic original și modern, un volum informațional adecvat particularităților de vîrstă ale elevilor. Autorii au recunoscut faptul că viitoarele ediții ale manualelor vor fi elaborate cu mai multă responsabilitate. Ne așteptăm schimbări spre bine și trebuie să credem că ele se vor produce, altfel ar dispărea din DEX cuvîntul “progres”.

Și *editorii* din republică au primit un chestionar de analiză a necesităților în domeniul editării de carte didactică. Ne-au trimis răspunsuri 8 edituri implicate în acest proces, a căror sinteză o prezentăm în cele ce urmează:

- lipsa de competențe în domeniul editării manualelor;
- lipsa imaginilor calitative;
- paleta culorilor săracă;
- incoerența expunerii materiei;
- lipsa mijloacelor financiare;
- lipsa unei metodologii de editare a manualelor și a informației în domeniu;
- volum exagerat de informație, utilizarea abuzivă a termenilor fără a fi explicați;
- materia de studiu inaccesibilă;
- revizuirea mecanismului de organizare a concursurilor de manuale.

Odată conștientizate, problemele abordate vor servi drept catalizator pentru o eventuală remediare a situației.

Dorim o colaborare dintre toate structurile angajate în procesul educațional și nemijlocit implicate în realizarea unor manuale eficiente, de calitate, capabile să instruiască o generație de succes.

Mie-mi plac toate manualele, pentru că îmi place să învăț! Nu va fi niciodată să nu-mi placă vreun manual, fiindcă sînt lucruri care ne vor trebui în viață și trebuie să le ai bine în cap.

Elev, cl.X

Consemnare: Nadia Cristea

Masa rotundă: Funcțiile și problemele manualului școlar

Au participat: L.Beznițchi, Direcția Județeană Învățămînt, Tineret și Sport, Lăpușna; A.Bujor, Universitatea de Stat din Moldova; P.Cerbușcă, Liceul Teoretic “Gaudeamus”, Chișinău; E.Coroii, Ministerul Educației și Științei; L.Crețu, Liceul Teoretic din Mereni, Anenii-Noi; N.Cristea, revista “Didactica Pro...”; O.Dandara, Universitatea de Stat din Moldova; L.Dohotaru, editura “Știința”; V.Dumitrașcu, C.E. PRO DIDACTICA; G.Gavriliță, Ministerul Educației și Științei; V.Goraș-Postică, C.E. PRO DIDACTICA; V.Gorincioi, Liceul Teoretic “Mihail Sadoveanu”, Călărași; M.Hadîrcă, editura “Litera”; Gh.Ierizanu, editura “Cartier”; A.Malev, editura “Lumina”; S.Nichifor, SIEDO; Gh.Prini, editura “Știința”, Gh.Rudic, Institutul de Proprietate Intelectuală; L.Stepan, Ministerul Educației și Științei; L.Stârcea, C.E. PRO DIDACTICA; N.Velișco, Ministerul Educației și Științei etc.

V. GORAȘ-POSTICĂ: Salutăm prezența dvs. la această Masă rotundă și ne bucurăm să vă vedem adunați pentru a discuta un subiect mult prea actual al reformei educaționale: **Funcțiile și problemele manualului școlar**. Mizăm mult pe opiniile dvs. în vederea soluționării celor mai stringente probleme ce țin de aceste valoroase mijloace de instruire, educare și formare a elevilor. Dintre materialele didactice, manualul este cel care stă în capul mesei și ghidează procesul educațional la clasă, prin el copilul încearcă

să perceapă realitatea așa cum i-o prezentăm noi și să facă față anumitor cerințe.

C.E. PRO DIDACTICA a organizat un training cu participarea dr.Xavier Roegiers, la care s-a discutat conceptul de reformă a învățămîntului. Ni s-a părut foarte sugestivă imaginea prezentată de expertul belgian, realizată în baza experienței mai multor țări: procesul educațional este ilustrat printr-o masă, ale cărei picioare reprezintă cele 4 “uși” de intrare în reforma învățămîntului: curriculumul, manualul



școlar, evaluarea rezultatelor școlare, formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. Nimic nou, lucruri cunoscute, dar o astfel de abordare pare a fi destul de reușită. Și noi avem deja o experiență în acest domeniu: am intrat în reformă prin curriculum, pe când alte țări au făcut-o prin manual sau prin evaluarea rezultatelor, sau prin formarea inițială și continuă a profesorilor. Este corect să se intre prin oricare dintre aceste “uși”, dar dacă sînt neglijate celelalte, masa se clatină și procesul educațional nu-și atinge scopul propus prin finalitățile reformei, prin obiectivele concrete de referință la fiecare disciplină.

În discuția de astăzi vom pune niște accente pentru a clarifica situația din Republica Moldova la capitolul manualul școlar. Acest instrument de instruire poate să corecteze și să soluționeze problemele pe care n-a reușit să le pună curriculumul, să ajute la desfășurarea procesului de restructurare a învățămîntului. Bineînțeles, dacă nu vom perfecționa celelalte aspecte ale procesului de reformă – evaluarea și formarea profesorilor – riscăm să suferim un eșec.

Astăzi dorim să conturăm care sînt problemele legate de manual și cum am putea să le rezolvăm. În primul rînd, vrem să le evidențiem pe cele ce țin de calitatea materialelor didactice, în special a manualelor. Intenționăm să facilităm schimbul de informație între Ministerul Educației și Științei, profesori, elevi, editori, părinți, pentru ca toți actanții procesului educațional să știe ce se întîmplă și să fie informați la zi. Este foarte important să popularizăm și să mediatizăm experiențele și opiniile avansate ale autorilor, profesorilor, părinților, editorilor, întrucît nici una dintre ele nu este de neglijat. Urmărim, de asemenea, să sensibilizăm și să atragem în discuție părțile direct implicate în procesul de învățămînt, să inițiem un proces continuu de evaluare a manualului școlar și să identificăm anumite idei sau modalități de optimizare a procesului de pregătire a cadrelor didactice pentru

utilizarea manualelor pe care le elaborăm.

Există oare module speciale de folosire a manualului oferite de cursurile de perfecționare? Ce-ar fi de făcut ca profesorii să poată exploata manualul la clasă mai eficient? După părerea mai multor specialiști, este foarte simplu a face module de perfecționare la anumite manuale, aceasta l-ar ajuta pe profesor să evite informația eronată și s-o completeze pe cea prezentată parțial. Manualele au avansat, editorii au devenit în ultimul timp destul de creativi și laborioși. Dar profesorii care lucrează în clasă deseori nu știu cum ar putea valorifica la maximum funcțiile manualului.

Faptul că într-o perioadă scurtă am reușit să elaborăm atîtea manuale noi, majoritatea scrise într-o manieră netradițională, care încearcă să se detașeze de o concepție și o practică devenită rutinară în favoarea unora moderne, vorbește că la acest capitol s-au înregistrat progrese considerabile. Părerile despre manual sînt însă foarte eterogene.

Aș vrea să începem discuția de la funcțiile manualului, să stabilim la care dintre ele reușim să ne achităm destul de onorabil față de elevi, profesori, părinți și la care mai există probleme serioase și ar trebui să revenim pentru a le îmbunătăți.

E.COROI: Dacă ne referim la funcțiile manualului, aș vrea să menționez că cea de transmitere a cunoștințelor este prezentă plenar în cărțile noastre școlare. Manualele editate pînă la introducerea curriculumului ofereau informația de-a gata. Copilul asimila cunoștințele și le reproducea, neîncercînd să mediteze, să cerceteze, să analizeze, să descopere prin studiu individual lucruri noi. Actualele manuale acordă și ele o atenție deosebită funcției informative, dar sînt vizibile eforturile de a prezenta materia de studiu într-un mod ce reiese din cadrul unui sistem bazat pe memorare în favoarea unuia formativ care stimulează creativitatea și inițiativa elevilor. Funcția de formare a competențelor și capacităților este una esențială. Din punct de vedere didactic, funcția de consolidare nu este o funcție a manualului. El conține informație și propune exerciții, lucrări de laborator etc., constituind un suport pentru consolidarea și recapitularea cunoștințelor dobîndite. Mai puțin conturată este funcția de referință.

Tradițional, se consideră că manualul este adresat în egală măsură și elevilor, și profesorilor. Pe cînd această carte de referință trebuie să-i servească profesorului doar ca reper în proiectarea activității didactice.

Manualul trebuie să aibă o înaltă ținută științifică și metodică, să se impună prin aspectul lui general, printr-un design plăcut și funcțional. El trebuie să fie atractiv pentru că elevilor le plac manualele cu multe ilustrații sau cele ce conțin jocuri interactive.

Gh.RUDIC: Am trecut la curriculum, la axarea

învățămîntului pe obiective, și nu pe conținuturi. Manualele elaborate pe baza obiectivelor sînt bine studiate în Occident. Avem 11 indicatori care ne sugerează cu exactitate cîte informații, exerciții, cercetări, imagini trebuie să prevadă acestea, la ce obiecte și în ce clasă. Acești indicatori trebuie studiați și aplicați. Să evităm greșelile altora și experimentările inutile.

O importanță deosebită se acordă informației pe care o cuprinde un manual sau altul, întrucît aceasta diferă considerabil ca grad de complexitate de la o treaptă la alta a învățămîntului. În clasele primare informația se axează pe imagini, în gimnaziu ea este operațională, în liceu – pe gîndirea abstract-logică. Aceste aspecte trebuie reflectate în manual, fiind puse accentele corespunzătoare. Sînt indicatori care sugerează cum să lucrăm cu informația. Uneori ea poate fi redusă la o schemă de reper, care înlocuiește 3 pagini de text.

Un aspect de prim ordin este cel legat de competențe, de inserția socială a elevului. Instituțiile de învățămînt din Roma Antică aveau o lozincă: “Școala trebuie să te pregătească pentru viață”. Copilul poate să-l întrebă pe profesor: “Mă pregătiți pentru viață?” Dacă îl întrebă pe un matematician de ce are nevoie un copil, acesta vede numai matematica, un geograf – numai geografie etc. Procesul de predare-învățare trebuie axat pe cunoștințe funcționale, care sînt deja stabilite, noi însă nu le recunoaștem pentru că am fost crescuți în academism – să le oferim elevilor cît mai multe cunoștințe. E timpul să ne dezicem de dogma conform căreia cunoștințele determină totul și să le transmitem elevilor și anumite comportamente, atitudini. La nivel gimnazial, trebuie să-i învățăm să se integreze în mediu, la cel liceal – să urmărim formarea lor din perspectiva participării la viața socială și culturală. Astăzi multe valori moștenite din trecut nu mai sînt valabile, iar cele noi deseori nu pot fi transmise nici de profesori, nici de părinți. De aceea această sarcină îi revine manualului.

X.Roegiers afirmă că problemele sînt ușor de rezolvat dacă îi dai elevului o anumită situație. Pentru a o rezolva însă, acesta trebuie să posede cunoștințe funcționale. Să aducem doar un exemplu: lucrul în colectiv. Dați-le cîtorva copii un manual și spuneți-le să învețe. Profesorul va riposta: Nu putem lucra cu unul singur! Dați-le tuturor cîte un manual! E vorba de un egocentrism moștenit. Nu știm să muncim în colectiv, să colaborăm, în timp ce cooperarea, concurența constituie o valoare de bază în condițiile economiei de piață.

Pentru a evalua un manual practicienii, editorii solicită o redare succintă, concisă, explicită a materiei. De aceea trebuie să stabilim niște indicatori concreți și să ne conducem de ei.

Manualul de azi a înlocuit profesorul în școală. Menirea lui însă este de a-i servi profesorului drept instrument de organizare a procesului de instruire, iar elevului – să-i permită dezvoltarea capacităților, realizarea potențialului intelectual, formarea competențelor necesare.

Scriam recent într-un articol, în baza unor studii de ultimă oră, că elevii claselor primare ar trebui să acorde temelor pentru acasă doar 15 minute pe săptămînă, iar cei din clasele liceale nu mai mult de 1,5 ore. La noi însă ce se întîmplă? Manualul a devenit “pușcăria” casei.

Sîntem în stadiul de elaborare a primei generații de manuale, care urmează să fie evaluate în permanență după niște criterii strict delimitate. Dar pînă nu vom stabili cerințele față de manual, va fi greu să elaborăm un instrument de evaluare. Manualele noi au intrat deja în școală, iar noi avem o responsabilitate enormă față de copii, profesori, părinți.

P.CERBUȘCĂ: Consider că ordinea funcțiilor manualului școlar stabilită de X.Roegiers are o logică interioară adîncă, pentru că se pornește de la transmiterea unei informații în baza căreia sînt formate niște capacități. Acestea, dacă sînt exersate pe parcursul mai multor lecții, se transformă în competențe. În timpul unor lecții de evaluare ele trebuie consolidate, după care urmează un proces de integrare. Etapa de reflecție, de referință la alt nivel ne permite să vorbim



în ultimă instanță despre cetățeanul care se formează.

Am colaborat cu editura “Știința” la manualele de istorie pentru clasele IV, V. Unele momente ar putea fi schimbate deja. Când am participat la training-ul cu X.Roegiers, am făcut niște descoperiri importante pentru mine. Ideea fundamentală pe care ne-a transmis-o colegul din Belgia este că la început trebuie să fixăm obiectivele de referință de pe parcursul anului, apoi 3-4 competențe la clasă și să formăm în baza lor niște situații pe care copilul le-ar analiza ca ulterior, în funcție de acestea, să fie scrise exercițiile, informația, textele. Un exemplu concret: am introdus în manualul pentru clasa a V-a câteva texte care presupun lucrul cu harta, cu spațiul istoric. În clasa a IX-a, când s-au propus teste pentru evaluarea competențelor, vine informația de pe teren precum că elevii nu pot realiza această sarcină. De ce? Pentru că s-a lucrat cu ei numai în clasa a V-a. Nu toți copiii pot utiliza harta, documentele. Trebuie să înțelegem corect noțiunea de formare a competențelor.

A.BUJOR: Primul manual l-am scris nu ca autor format, ci mai mult pe dibuite, intuitiv. M-am tot întrebat: Eu, ca elev, ce aș vrea să aflu? Ce aș dori să văd în manual? Am susținut motivația elevilor, dar am comis o greșeală pe care am conștientizat-o după seminarul organizat cu participarea lui X.Roegiers. Motivația în manuale este prezentă, eu însă am pus accentul pe motivația “afectivă”, pe când acesta trebuie pus pe motivația “funcțională”.

Nu ne-am debarasat de conținuturi. Analizând manualele de la noi, și cele bune, și cele mai puțin reușite (de fapt, manuale bune nu există, fiecare are anumite neajunsuri), putem constata că structura lor corespunde conținuturilor. Curriculumul de limba franceză presupune obiective generale de referință. De exemplu, în clasa a V-a, tema I – Portretul fizic; clasa a VI-a, tema I – Descrierea portretului fizic; clasa a IX-a, tema I – Probleme ale handicapților, portretul fizic. Nu vreau să critic curriculumul, dar ațit el, cît și manualele trebuie centrate pe obiective nu *de jure*, ci *de facto*.

V.GORAȘ-POSTICĂ: Curriculumul a fost elaborat tot de autodidacți. Urmează să-l îmbunătățim cu ajutorul manualului școlar.

A.BUJOR: Unicul criteriu de evaluare a manualului este testarea lui în școală, și doar în procesul de studiere și pe parcursul a cel puțin un an de zile. Chiar și cei mai competenți, cei mai obiectivi experți, autori, editori nu sînt capabili să evalueze un manual – el trebuie supus unei perioade de experimentare în școală, după care l-am putea modifica și perfecționa.

V.GORINCIOI: O maximă orientală spune: “Cel mai ușor lucru în lume este de a da sfaturi, cel mai greu este să le urmezi”. Subiectul pus în discuție mă interesează profund ca profesor, manager școlar, părinte.

După mine, în ceea ce privește elevul, manualul trebuie să-l informeze, să-l motiveze, să-i formeze niște competențe de integrare în viața comunității, să-l intereseze, să-l stimuleze și să-i permită să se autoevalueze. Acesta trebuie să-l sensibilizeze pe copil, să-l atragă prin aspectul său estetic și prin atributele sale intrinsece. Din perspectiva profesorului, manualul trebuie să constituie o bază solidă pentru proiectarea și desfășurarea activităților didactice. El trebuie să încorporeze esențialul și relevantul, adică un conținut care condiționează altele mai complexe sau unul care nu poate fi asimilat de elev prin efort propriu. Manualul trebuie să-i permită profesorului să lucreze diferențiat, intra- și interdisciplinar și să-i ofere situații, indicatori, criterii, adică instrumente valide de evaluare. Din perspectiva părinților, un manual bun trebuie să realizeze colaborarea școală – familie; să-i ajute pe copii să-și croiască o cale în viață, să devină specialiști bine pregătiți. Desigur, lista sugestiilor pentru un manual de calitate poate fi extinsă. Politica de elaborare a manualelor trebuie să devină una prioritară a reformei curriculare, a renașterii școlii naționale. Pentru a reuși să aducem cartea școlară la condițiile enumerate mai sus, e nevoie să formăm colective de autori competenți, s-o expertizăm în mod obiectiv și s-o testăm, să promovăm manualele alternative.

Marele filozof francez Denis Diderot, unul din autorii celebrei *Enciclopedii*, a propus ca la articolul *Etică* să se facă următoarea remarcă: vezi *Morală*, iar la cuvîntul *Morală* să se facă remarcă: vezi *Etică*. La observația unui colaborator precum că acest fapt i-ar putea deruta pe cititori, Diderot a răspuns: “*Corect, dar aceasta îi va face să gîndească!*” Manualul școlar modern ar trebui să-i facă să gîndească pe toți actanții reformei curriculare din Republica Moldova, atît pe consumatori, cît și pe producători.

V.GORAȘ-POSTICĂ: Vreau să insist asupra experienței pe care o au editurile de la noi: Ce au încercat ele să realizeze referitor la manualele școlare?

Gh.PRINI: Cu cîtiva ani în urmă, scriitorul S.Saca mi-a adresat o întrebare: “Cum se face că în Maroc, o țară în curs de dezvoltare, poate fi implementat un program, o concepție editorială, iar în Moldova – nu?” I-am răspuns că nu avem bani, nu știm încă multe lucruri.

În domeniul elaborării manualelor sîntem cu toții la început de cale. Am avut posibilitatea să colaborez cu mulți autori buni care au trecut prin diverse stagii de perfecționare, inclusiv în străinătate. Dar în procesul de lucru ne-am ciocnit de multe greutăți. Nu avem încă experiența necesară. După mine, cea mai mare greșeală pe care am comis-o constă în *neacceptarea manualelor alternative*. Majoritatea editorilor sînt de acord cu tipărirea lor, deși tocmai ei ar trebui să fie împotriva. Aș vrea să vă întreb ce vom

face peste 4 ani? Vom elabora manuale noi? Vom începe un nou experiment pentru încă câțiva ani? S-au purtat discuții cu Banca Mondială, cu M.E.Ș. Toți susțin ideea introducerii manualelor alternative, dar în practică ea nu se realizează. Ar fi bine să edităm vreo 10000 de exemplare, să repartizăm prin școli câte 3-4 exemplare pentru o eventuală evaluare, cel puțin profesorilor și elevilor care sînt dispuși s-o facă. Surse financiare s-ar găsi, nu există inițiativă. În condițiile economiei de piață doar prin concurență vom reuși. Astăzi nu sîntem în stare să evaluăm manualul pentru că cei mai buni autori nu fac parte din comisiile de experți. Cine atunci le evaluează? Practicienii? Nu avem nici cadre didactice bine pregătite. Deseori, cel mai bun dintre manualele prezentate la concurs este respins, întrucît nu este înțeles de profesori. În asemenea cazuri se acceptă unul prost, iar cel bun rămîne pe rafturile editurii.

A.BUJOR: Atunci să fie editat ca manual alternativ.

Gh.PRINI: Pledăm pentru manualele alternative. Doar prin ele vom reuși. În situația creată este firesc să nu avem manuale bune!

A. BUJOR: Pentru că ne-am propus să elaborăm toate manualele, la toate disciplinele școlare doar în trei ani de zile.

Gh.IERIZANU: Noi, editorii, am fost întrebați de reprezentanții Ministerului, ai Băncii Mondiale dacă dorim manuale alternative. Am răspuns afirmativ, dar nu s-a întreprins nimic în această privință. Deseori manualele cîștigă concursul numai datorită prețului. Sîntem în proces de elaborare a manualelor pentru clasele VII-XI și apare o problemă. Dacă în clasele III-VI ponderea prețului a fost de 40%, în clasa a VII-a ne trezim cu ponderea prețului de 55%, ceea ce înseamnă că la momentul actual are șanse să cîștige concursul un manual relativ prost pentru că nu are imagini. Am introduce imagini, dar sînt stabilite niște condiții precise: prețul – 55%, design-ul – 10%, conținutul – 35%. Putem avea discuții la infinit, editorul însă este pus în niște chingi foarte clare și este nevoit să țină cont de faptul ca cheltuielile de producere să fie cît mai mici, ceea ce este firesc. Astfel însă nu vom ajunge vreodată să facem manuale de calitate. Nu trebuie să privim atît de tragic la faptul că acestea sînt slabe. Este important că le avem, dar trebuie treptat să le îmbunătățim. Problema cea mai mare este *lipsa manualelor alternative*.

În ceea ce privește evaluarea manualelor și comisiile de evaluare a manuscriselor, la noi predomină fenomenul “cumentrismului”. Presiunile asupra experților sînt mari și ei, chiar dacă sînt bine intenționați, de multe ori cedează.

Am pierdut manuale de care eram sigur că sînt foarte bune. Am cîștigat manuale de care eram sigur



că sînt proaste. Un pas important îl constituie faptul că Banca Mondială și Ministerul au acceptat ca numele membrilor comisiilor de evaluare să fie introduse pe copertă, ceea ce a și fost realizat deja cu manualele pentru clasele II, III. Aceste persoane trebuie să poarte răspundere pentru conținutul și calitatea manualelor, deoarece unele conțin greșeli științifice crase, ele cîștigînd concursul numai datorită prețului accesibil.

V.CHICU: Fiica mea învață în clasa a III-a și deseori îmi spune că preferă ziua de miercuri pentru că nu are limba română și geanta ei va fi mai ușoară, întrucît la această disciplină se lucrează cu manualul de “bază”, 5 caiete, culegeri de texte pe care le duce la școală, nemaivorbind de cărțile de la celelalte obiecte.

V.GORAȘ-POSTICĂ: În clasă profesorul poate lucra cu mai multe manuale, dar dacă a fost ales unul de uz general, acela trebuie utilizat. Experții străini nu înțeleg cum poate duce un copil 2-3 manuale la un singur obiect. În Occident elevii le lasă la școală.

E.COROI: Pentru că nu au de făcut teme pentru acasă.

V.GORAȘ-POSTICĂ: Într-adevăr, nu au. Dar nu asta e problema. La noi *de jure* nu există alternativă, iar *de facto* se folosesc zeci de manuale la o singură disciplină.

E.COROI: Aș vrea să menționez, cu părere de rău, că unii autori de manuale nu cunosc curriculumul, deși mulți dintre ei sînt coautori ai acestuia. Se vorbește de o reformă curriculară, de o trecere de la conținuturi la obiective. Curriculumul conține niște obiective orientative, care nu sînt obligatorii, autorii însă axează conceptul manualului tot pe conținuturi. În primul rînd, trebuie “să crească” ei. Problema manualelor alternative are o importanță deosebită. Nu se va recurge la o reeditare a manualelor. Cele care au cîștigat o dată

concursul, s-ar putea să nu-l mai câștige.

M.E.Ș. n-a neglijat problema manualelor alternative. Cred că le vom avea. Alceva e că manualul a devenit o afacere nu numai pentru editori, ci și pentru mulți profesori. Sînt atestate cazuri cînd profesorii impun anumite manuale doar pentru că li se propune un procent din realizarea acestora, iar părinții se plîng că procură manuale neaplicate la lecții. E o problemă gravă, în care trebuie să se implice Ministerul și să ia atitudine.

Profesorii propun să se lucreze la maximum în timpul lecției și să nu li se dea copiilor teme pentru acasă. În Olanda elevii nu au manuale personale. Școlile dețin cîteva exemplare pe care le pun la dispoziția elevilor. A terminat o clasă lecția, manualele sînt folosite de alta.

Gh. IERIZANU: Aș vrea să mă refer la un lucru care este în detrimentul editorilor. Permiteți tuturor manualelor aduse din România, Rusia etc. să fie realizate în librăriile din Moldova. Este unica alternativă pentru manualele de la noi. Să nu cădem în cealaltă extremă. Nu le interziceți, pentru că astfel copilul va rămîne cu un singur manual. Ne bucurăm mult atunci cînd elevii noștri, care își fac studiile în licee și gimnazii în plin proces de transformare și reformă, ajung la o școală din străinătate și, fiind deseori mult mai bine pregătiți decît occidentalii, obțin performanțe deosebite.

V. CHICU: Sînt părinte. Mi-a spus profesorul că trebuie să procur manualul acesta – îl cumpăr. Mi-a zis să-l iau pe celălalt – îl cumpăr și pe celălalt. Și mă tot întreb: ce cunoștințe va dobîndi copilul meu, cu ce achiziții se va alege lucrînd cu un manual sau altul. Profesorul școlar, neavînd pregătirea corespunzătoare, ar putea să nu folosească adecvat și un manual bun. În postură de editor n-am fost niciodată. Dar aș vrea să vă împărtășesc o experiență. Firma moscovită "Record" scoate de sub tipar manuale, utilizate doar în anumite școli. La cererea unor instituții de învățămînt superior, firma solicită colaborarea specialiștilor de vază din diverse domenii. Aceștia elaborează manuale "speciale" care l-ar pregăti pe viitorul abiturient să susțină examenele de admitere la instituțiile respective, dar care includ și cerințele programei școlare și ale curriculumului. Manualul editat este propus școlilor nu ca un manual bun, ci ca unul care le-ar facilita elevilor susținerea examenelor la instituțiile date. Iar profesorii efectuează trimestrial stagii de perfecționare organizate de editură în colaborare cu autorii pentru o eventuală pregătire în vederea utilizării manualului.

Gh. RUDIC: O astfel de experiență este prevăzută de proiectul Băncii Mondiale.

G. GAVRILIȚĂ: Și la noi profesorii sînt pregătiți în vederea utilizării manualului.

V. CHICU: *La noi se lucrează la alt nivel.*

N. VELIȘCO: Autorii de manuale, editorii, experții, profesorii sînt cei care încearcă să aducă un curriculum în școală. Vreau să le mulțumesc tuturor autorilor pentru tentativa lor de a concepe și a scrie un manual, pentru că cel care n-a realizat un asemenea lucru nu știe cum e. Mulțumesc editorilor care în aceste condiții precare și-au unit eforturile și contribuie la asigurarea profesorilor și a elevilor cu materiale didactice.

Pentru ca un profesor să folosească în mod eficient și creator un manual, el trebuie să aibă bine conturată cultura de specialitate și cea generală, să posede o pregătire temeinică sub toate aspectele: științific, psihopedagogic, didactic, metodic. Abordînd problema de pe această poziție, nu știu despre ce fel de manuale poate fi vorba dacă în republică, la biologie și chimie, din 1400 de profesori doar 40% sînt specializați în domeniu. (Ceilalți predau aceste discipline fiind geografi, matematicieni etc.) Cît de accesibile trebuie să fie manualele ca în condițiile create să asigurăm o desfășurare calitativă a procesului de instruire?

În ceea ce privește evaluarea manualelor, consider că este binevenită introducerea numelor experților pe copertele acestora, pentru că ei trebuie să răspundă, alături de autori, de greșelile și inexactitățile admise.

Problema manualului va rămîne mereu actuală și vom reveni la ea atît timp cît acesta nu va fi acceptat de profesor și nu-l va sensibiliza. M.E.Ș. elaborează la fiecare început de an școlar Ghidul profesorului ce conține informații și îndrumări menite a facilita opțiunea cadrelor didactice pentru un manual sau altul. Aceștia trebuie doar să se determine cu ce manual vor lucra.

Nimeni nu interzice editarea manualelor alternative. Se preconizează introducerea lor la nivel de liceu. Întrebarea e cine va finanța elaborarea și editarea acestora?

Împreună cu doamna L. Stepan și cu alți colegi am stat la baza proiectului Băncii Mondiale. Dacă nu ar fi existat acesta, nu știu dacă am fi scos de sub tipar vreun manual cu finanțele Ministerului. Chiar și în cazul cînd trece unul foarte slab din punctul cuiva de vedere, deoarece este foarte greu să apreciezi dacă un manual este bun sau nu, ne bucurăm că elevii noștri au totuși un manual. Ar fi mai rău dacă nu l-ar avea deloc.

Gh. PRINI: Să le acordăm o șansă tuturor autorilor. Dacă manualul n-a cîștigat concursul, dar e bun și poate fi recomandat spre utilizare, atunci să i se dea sigla Ministerului. Dar nu se dă pentru că sînt niște interese pe care nu le înțeleg.

N. VELIȘCO: Deseori manualele bune sînt respinse din cauza că sînt evaluate de specialiști necalificați.

L. STEPAN: Dacă n-am fi beneficiat de tranșa de împrumut acordată de Banca Mondială, cine știe ce am fi avut la această oră și la ce etapă ne-am fi aflat

în editarea manualelor. Poate ar fi fost mai bine. Căuta Guvernul de unde nu are, găsea bani pentru editarea manualelor și acestea ar fi fost distribuite gratis.

Chiar în stadiul de negociere a proiectului Băncii Mondiale s-a pus *problema manualelor alternative*. Pentru elaborarea lor e nevoie de resurse financiare, suma alocată nefiind suficientă. După primele concursuri la clasele III, IV am economisit ceva bani și ne-am propus să edităm manuale alternative. Dar a apărut problema manualelor pentru clasele I, II. La fiecare întâlnire cu reprezentanții Băncii Mondiale abordăm acest aspect. Am ajuns la un numitor comun referitor la manualul care nu se va plasa pe locul I la concurs. Dacă acesta va trece pragul minim de punctaj va avea dreptul la parafă ministerului, la denumirea de manual alternativ.

Pe an ce trece manualele devin tot mai scumpe pentru că editorii, în condițiile economiei de piață, se află în situația de a ridica prețul acestora. Am intenționat să organizăm anticipat concursul unor manuale, dar n-am reușit deoarece editurile au înaintat niște prețuri exagerate, după părerea Băncii Mondiale și a Ministerului, și s-ar fi cheltuit toți banii proiectului, care prevede doar finanțarea manualelor de “bază”. Sper că Ministerul va lua o decizie și va decreta manualul ce a luat locul II drept manual alternativ.

Primele manuale pentru clasele III, IV au fost editate în tiraje prea mari. Spre rușinea noastră, nici noi, angajații Ministerului, nu cunoșteam cifra reală a copiilor școlarizați. A fost o perioadă în care nu se ducea o statistică corectă și strictă. S-au tipărit 120% de manuale, au fost distribuite 105%, restul fiind stocate în depozite. Dl E.Coroii a menționat deja că absolut toate manualele vor trece a doua oară prin concurs, ceea ce înseamnă că dacă-l vor câștiga, vor fi reeditate și cele în uz. Întrucât nu avem experiența necesară – doar editura “Lumina” a editat pe vremuri așa-numitele manuale originale: de geografie, istorie, limba română, limba rusă pentru școlile naționale – este foarte greu să-i antrenăm pe autori și să lucrăm cu ei la elaborarea acestor mijloace de instruire. Când manualul este semnat de un singur autor, obține mai greu o apreciere înaltă, deoarece are mai multe deficiențe decât cel alcătuit de un grup. În colectivele de autori trebuie incluse atât cadre didactice școlare, cât și profesori universitari, pentru a asigura cu succes simbioza și sincronizarea practicii cu știința. Există manuale elaborate de profesori de liceu și gimnaziu la care avem multe reclamații; la adresa celor elaborate doar de profesori universitari – avem și mai multe. Nu putem afirma că manualele de pînă acum sînt nereușite sau foarte bune. Fiecare dintre ele are părțile sale pozitive și negative.

Nu avem experiență nici în domeniul evaluării manualelor. Cum se realizează aceasta? Cine o realizează? În cadrul proiectului Băncii Mondiale nu



s-a efectuat încă o evaluare continuă a manualelor. Este un proces deschis. Cum sînt formate comisiile de experți? În prezent sîntem în stadiul de constituire a Comisiei de evaluare pentru concursul manualului de clasa a VII-a. Mi s-a cerut lista tuturor profesorilor școlari de grad superior și I la fiecare disciplină de studiu, lista tuturor profesorilor universitari recomandați ca specialiști de înaltă competență în materie. Apoi urmează selectarea viitorilor membri la care se ține cont ca persoanele respective să nu fie implicate în elaborarea lucrărilor prezentate pentru concurs.

Cine îi învață pe membrii comisiilor să efectueze o evaluare? Proiectul Băncii Mondiale a stabilit cîteva criterii de care trebuie să se conducă aceștia: calitatea manuscrisului; corespunderea curriculumului, obiectivelor educaționale și metodologiei contemporane; conținutul acoperit; respectarea consecutivității în expunere; limbajul și conceptele adecvate; corespunderea cu ghidurile profesorilor. Fiecare dintre aceste criterii are ponderea lui. Am apelat la Institutul de Științe ale Educației și i-am solicitat ajutorul în familiarizarea membrilor comisiilor cu principiile și criteriile în vigoare pentru a facilita efectuarea acestei evaluări. Este foarte greu să apreciezi un manual după criteriile fixate, nefiind antrenat în activități similare, neparticipînd la niște seminarii practice sau nescriind singur o lucrare. Deocamdată nu avem mulți specialiști avizați în domeniu.

N.CRISTEA: Membrii Comisiei de evaluare cunosc numele autorilor?

L.STEPAN: Nu. Manuscrisul vine cu un cifru. Însă cînd membrii comisiei sînt deja desemnați, consultăm anumite documente pentru a verifica dacă aceste persoane nu sînt implicate direct sau tangențial în procesul de elaborare a unui manual sau altul. Direcțiile manageriale ale Ministerului își asumă o responsabilitate enormă.

Vreau să menționez că sînt binevenite toate seminariile organizate de C.E. PRO DIDACTICA și M.E.Ș.

A.BUJOR: Să precizăm niște lucruri în ceea ce privește evaluarea celor 25% de manuscris ale unui viitor manual, posibil încă nescris. Nu credeți că ar fi binevenită și utilă organizarea unui concurs al manuscriselor, și *abia apoi* editurile să macheteze cele 25%?

Gh.IERIZANU: Selecția se face la edituri.

A.BUJOR: Mă refeream la un concurs local, înainte de a participa la cel desfășurat de Banca Mondială.

Gh.IERIZANU: Manuscrisele sînt împrumutate editurilor.

A.BUJOR: Dar dacă eu, în calitate de autor, nu doresc să particip la concurs prin editură, ci direct?

L.STEPAN: Condițiile concursurilor pe linia proiectului Băncii Mondiale sînt următoarele: reprezentanții Ministerului colaborează și încheie contracte doar cu editurile. Autorul însă își alege singur editura la care ar dori să-și tipărească lucrarea.

A.BUJOR: Cum poate fi evaluat un manual doar în baza a numai 25%?

G.GAVRILIȚĂ: *Se întîmplă ca manuscrisul integral să difere radical de cele 25% prezentate inițial.* Acesta este neajunsul evaluării manuscriselor în cadrul proiectului Băncii Mondiale. E o procedură extraordinar de complicată. Experții noștri se ghidează după criteriile stipulate, dar, neavînd pregătirea corespunzătoare, uneori comit erori inadmisibile.

Gh.IERIZANU: Permiteți-le editurilor să pregătească mai multe manuscrise pentru concurs întrucît investesc foarte mult în cele 25%. Recent s-a introdus scrisoarea de garanție de 2%. Cu părere de rău, banul măsoară. Aici nu poate exista subiectivism.

A.BUJOR: Am venit cu propunerea ca 25% de manuscris să fie machetate, iar cealaltă parte – dactilografiată.

Gh.IERIZANU: Astfel eliminați editura.

A.BUJOR: Comisia trebuie să ia cunoștință de întreaga lucrare.

Gh.IERIZANU: În acest caz subiectivismul despre care se discută va crește.

G.GAVRILIȚĂ: Este evaluat nu doar conținutul manuscrisului, ci și design-ul.

L.STEPAN: În afară de 25% de manuscris se face sumarul, prezentarea succintă a manualului, în baza căroră comisia își creează o idee generală despre acesta.

G.GAVRILIȚĂ: În mai 2000 am participat la un training al țărilor din bazinul Mării Negre organizat la Odesa. Le-am arătat celor prezenți manualul nostru de istorie. Au rămas încîntați. Dintre fostele republici ale U.R.S.S., noi am pășit cu mult înainte. Chiar și țările baltice au un manual axat mai mult pe conținuturi, iar aparatul metodic lasă mult de dorit.

În momentul cînd n-am avut autori de manuale și timp de 6-7 ani i-am format și avem deja o producție valoroasă de carte didactică, putem afirma cu promptitudine că am înregistrat progrese considerabile în domeniul elaborării manualelor. Astăzi, la concurs participă 3-4 manuscrise ceea ce constituie un argument în plus în favoarea celor expuse anterior. Avem și un prototip al manualului nostru autohton. E adevărat că anumite idei au fost preluate din manualele franceze, germane, engleze, americane, dar am creat un manual al nostru. Ne putem mîndri cu acest lucru.

N-am fi învățat să evaluăm manualele, dacă nu le-am fi editat. Le mulțumim editurilor pentru contribuția lor la valorificarea cărții școlare. La seminariile organizate cu inspectorii din județe și profesorii care utilizează zilnic instrumentele de instruire la clasă încercăm să determinăm care ar fi criteriile de evaluare a acestora, să stabilim care dintre obiectivele curriculare sînt realizate și care nu, care dintre sarcinile incluse în aparatul metodic fac față conținuturilor, cerințelor și care nu. Practicienii ar putea propune sugestii concrete de îmbunătățire a manualului, de remediere a anumitor carențe pentru ca acesta să fie folosit în mod eficient de profesori în proiectarea activității didactice, dar și de elevi pentru studiul individual. Profesorii participanți la training-ul "Monitorizarea și evaluarea curriculumului de liceu" organizat la Lăpușna ne ziceau: "Dați-ne manuale de liceu așa cum sînt ele – bune, rele. Le vom experimenta, le vom testa la clasă și atunci vom spune ce ar mai fi de modificat și de completat."

V.GORAȘ-POSTICĂ: Mă afectează faptul că noi, autorii, nu sîntem invitați la stagiile de perfecționare a profesorilor. Cele două ore academice rezervate anumitor subiecte nu sînt suficiente. Profesorii se întorc în școală și fac în continuare amatorism. Dumneavoastră, ca specialist al Ministerului, participați la aceste cursuri? În ce mod este promovată ideea pregătirii profesorilor în utilizarea manualelor în cadrul proiectului Băncii Mondiale?

G.GAVRILIȚĂ: Am participat la cursurile de instruire a formatorilor locali la istorie. Din componența echipei de formatori republicani au făcut parte și autori de curriculum, de manuale. Nu mă pot pronunța referitor la celelalte discipline. Dar faptul că trebuie să colaborăm cu profesorul pentru a-l pregăti să lucreze cu manualele de noua generație este cert.

M.HADÎRCĂ: Primul efect vizibil al reformei învățămîntului îl constituie *noua generație de manuale* pentru care la edituri se depune o muncă colosală. Este trist că nu se observă sau nu se recunoaște acest lucru. Avem manuale noi care atestă o schimbare de accent de la informativ la formativ, o mutație totală în interiorul lor. Avem o

schimbare de la monolog la dialog. Nu mai există acea informație monologată a autorului, ci un dialog permanent între el și elev. Dacă înainte domina o distanțare între autor și elev, acum există o apropiere. Avem în manuale situații de învățare din care se formează abilități, competențe. În fiecare manual au fost introduse glosare de termeni. Avem manuale bune. *Manualul este formula didactică a curriculumului văzută, înțeleasă, concepută de autor. E o formulă care trebuie explicată evaluatorilor și profesorilor, doar astfel vom asigura conlucrarea autor-profesor-elev-părinte.*

A.MALEV: Masa despre care s-a vorbit la începutul discuției de azi a fost teleportată la noi în niște condiții economice foarte șubrede care explică toate problemele existente. *“Îmi plac toate manualele pentru că îmi place să învăț”,* scrie un băiețel. Iată esența tuturor problemelor luate astăzi în discuție. Să ne bucurăm că există asemenea elevi. Cred că am acumulat deja experiența necesară pentru a elabora manuale de calitate. Proiectul lansat de Banca Mondială ne-a învățat multe lucruri utile.

L.BEZNIȚCHI: Profesorii de liceu așteaptă să experimenteze manualele împreună cu autorii acestora. Care este legătura dintre autorii de curriculum și cei de manuale? De ce au răsunat anumite disonanțe? Din păcate, sînt cazuri cînd curriculumurile pe discipline au fost elaborate de unele grupe de autori, iar manualele – de altele. Trebuie să existe o continuitate. Dacă profesorii de liceu nu au manuale, cei de la ciclul primar le-au testat deja. Ce spun învățătorii? Nimeni nu le solicită opinia ca evaluatori, practicieni, dar ar trebui să se țină cont de aceasta pentru a îmbunătăți calitatea manualelor.

Aș vrea să mă refer la motivația manualului. Elevul e în drept să întrebe dacă are nevoie de atîta informație pentru viața cotidiană. Dacă-l motivezi – el învață, dacă nu – zice că manualul nu este bun. *Aspectul funcțional, practic trebuie să persiste în toate cărțile școlare și să coreleze cu cel motivațional.* Elevul nu învață o limbă pentru a ști să decline, să conjuge, ci pentru a vorbi și a scrie corect, pentru a se exprima coerent.

Continuăm să elaborăm manuale de fizică, matematică, informatică etc. Pe cînd, după părerea mea, viitorul este al învățării interdisciplinare, pe arii curriculare.

L.CREȚU: Noi, profesorii și elevii, creștem și ne formăm împreună cu manualele. Ne bucurăm mult că le avem. Pentru elevii de la sate acestea constituie un instrument de lucru foarte important, deoarece bibliotecile sînt sărace și copiii nu au acces la multe surse de informație.

Vreau să aduc mulțumiri din partea părinților,

elevilor, profesorilor, tuturor celor implicați în procesul de elaborare a manualelor.

G.GAVRILIȚĂ: Cînd un profesor vine cu sugestii și îndrumări metodice în ceea ce privește îmbunătățirea manualelor, să încercăm să le publicăm pentru că ele sînt necesare. Întrunirile cadrelor didactice cu autorii sînt binevenite, ele permit punerea unor accente, profesorul însă trebuie singur să-și organizeze activitatea în baza manualului, să deschidă cărțile de specialitate, didactică, pedagogie, psihologie etc. pentru a se autoinstrui.

L.DOHOTARU: Faptul că sînt organizate seminarii de inițiere a autorilor este minunat. Mulți dintre ei abia după aceste activități își dau seama ce au de făcut. *Trebuie să antrenăm autorii de manuale și din provincie, pentru că acolo se ascunde un potențial enorm.*

V.GORAȘ-POSTICĂ: Să nu reducem întregul proces educațional doar la manualele școlare. Să diversificăm materialele didactice, să minimizăm rolul manualului.

V.DUMITRAȘCU: Sîntem o generație de sacrificiu. Din păcate, îi sacrificăm și pe copiii noștri. Vreau să mă adresez conectorilor de curriculum, evaluatorilor: *cum de încercați să vă asumați o responsabilitate atît de mare fără un nivel de pregătire adecvat? Avem nevoie de calitate! De ce nu s-au organizat seminarii pentru autorii de curriculum ca să nu avem sute de obiective. De ce evaluatorii își permit să afirme că un manual sau altul “pare” a fi bun. De ce “pare”?*

L.STEPAN: Curriculumul a fost elaborat de 82 de specialiști pregătiți între 1996-1997 de experți străini. Curriculumurile noastre de limba rusă, biologie, chimie, fizică, matematică au fost recenzate și peste hotare, iar cel de biologie a fost apreciat drept unul dintre cele mai reușite în arealul european.

V.DUMITRAȘCU: Mă refeream la calitatea diferită a curriculumurilor.

G.GAVRILIȚĂ: Abia acum, după 5 ani de evaluare în școală, vom putea reveni la curriculum pentru a-l îmbunătăți.

V.GORAȘ-POSTICĂ: Vă mulțumesc mult pentru participare. Este bine că facem manuale și este important să ne străduim a le face și mai bune, și mai utile. Să ne conjugăm eforturile în rezolvarea problemelor enunțate pe parcurs. Să devenim mai responsabili față de manualul ajuns pe masa elevului. C.E. PRO DIDACTICA va sprijini și în continuare dezvoltarea profesională a autorilor de manuale și curriculum.

Consemnare: Mariana Vatamanu-Ciocanu
22 martie 2001, C.E. PRO DIDACTICA



Ludmila STEPAN

“Sînt de părerea că nici curriculumul, nici manualele nu sînt perfecte...”

Interviu cu dna Ludmila STEPAN, director al Proiectului de Reformă a Învățămîntului General Obligatoriu din Moldova, și dl Eugen COROI, șef al secției Manuale și Asigurare Didactică a Ministerului Educației și Științei

Care este, la ora actuală, situația asigurării cu manuale la noi în republică?

L.STEPAN: Pot răspunde la această întrebare, referindu-mă doar la manualele elaborate în cadrul Proiectului Băncii Mondiale.

În anul 1998 au fost editate primele trei titluri de manuale și ghiduri pentru clasa a III-a, cărora în anul 1999 li s-au alăturat încă 19, inclusiv manualele de limba maternă a minorităților naționale și cele traduse în limba rusă, precum și manualele de limbi străine (franceză și engleză) pentru clasele II-IV.

În anul 2000 au fost scoase de sub tipar 57 de titluri de manuale și ghiduri: manualele “de bază” pentru clasa a V-a, unele manuale pentru clasele III-IV, manualele de limba franceză, engleză și de limba română pentru școala alolingvă pentru clasele V-IX (ciclul gimnazial) etc. Este preconizat ca pînă la 1 septembrie 2001 în școli să fie introdus setul de manuale și ghiduri pentru clasa a VI-a.

E.COROI: O dată cu implementarea Curriculumului Național a început și elaborarea unei noi generații de manuale școlare. În 1998 au fost editate primele manuale de limba română și matematică atît pentru școlile cu predare în limba română, cît și pentru cele cu predare în limba rusă; în perioada 1999 - începutul 2001 – manuale de limba română, științe și matematică (clasa IV), setul de manuale pentru clasa a V-a în toate limbile de predare: manualul de științe, de limba română și de limbi ale minorităților naționale, toate fiind editate cu suportul financiar al Băncii Mondiale. Conform hotărîrii Guvernului din aprilie 1998, manualele sînt repartizate copiilor în baza schemei de închiriere. Acestea au fost scoase de sub tipar într-un tiraj ce depășește cu 20% numărul de solicitări, întrucît cele ce se vor deteriora (manualele sînt utilizate 4 ani în școala primară și 5 ani în gimnaziu) vor fi înlocuite cu altele noi. În anul curent se vor introduce manuale pentru clasa a VI-a la toate disciplinele cu excepția celor de educație fizică, educație tehnologică, informatică, a căror elaborare n-a fost prevăzută de proiect. Din bugetul Ministerului Educației și Științei au fost editate manuale de educație muzicală pentru clasa I a școlilor cu predare în limba rusă și pentru clasa a III-a a școlilor cu predare în limba română. Banii alocați pentru acest proiect au fost suficienți doar pentru editarea manualelor la disciplinele considerate a fi cele mai importante. Este regretabil faptul că disciplinelor menționate mai sus li se acordă și în continuare o atenție infimă. Ca specialist în domeniul educației



Eugen COROI

muzicale nu pot fi de acord cu aceasta, cu atât mai mult că unul dintre obiectivele curriculare este educarea valorilor estetice, morale etc. În opinia mea, editarea manualelor pentru disciplinele date constituie un imperativ. Anul acesta ne-am propus să edităm manuale pentru educația tehnologică (clasa a IV-a), tot setul pentru clasa a VI-a, iar din bugetul local vom încerca să edităm manuale de educație muzicală pentru clasa a IV-a.

O problemă stringentă este editarea manualelor pentru școlile auxiliare, aspect ce nu a fost prevăzut în proiectul de reformă. În școlile speciale învață de asemenea copiii noștri, de care trebuie să avem grijă și față de care avem o responsabilitate mult mai mare. Intenționăm să edităm manuale și pentru ei, chiar dacă sumele alocate sînt mici. O salvare pentru noi ar fi sponsorizarea parțială a editării de manuale. Cred că se pierde o groază de bani pentru multe spoturi publicitare inutile. Dacă cei care vor să-și facă publicitate ar sponsoriza editarea unui manual, ei ar deveni cunoscuți pentru 60 de mii de elevi și ar avea recunoștința a încă 120 mii de părinți...

Cu toate că efortul nostru în asigurarea cu manuale este maxim, în republică există multe lipsuri provocate de deteriorarea sau de tirajul prea mic al acestora (de exemplu, clasele I, II și VII-IX). De fapt, implementarea noilor manuale se face treptat, ceea ce explică situația creată. Pînă în anul 2002 vom edita manuale pentru clasa a VII-a, iar cître 2003 – și pentru clasele VIII-IX. Astfel, sperăm să avem în anul 2004 manuale pentru toate clasele și pentru toate disciplinele. Pînă atunci însă profesorii și elevii lucrează în baza curriculumului cu manuale de pînă la 1998. O salvare pentru noi sînt donațiile de carte din România, Rusia și din alte țări. Orice manual școlar poate fi utilizat în procesul educațional: chiar dacă nu este elaborat conform curriculumului respectiv, el totuși nu este în afara educației ca atare. Pentru a realiza obiectivele curriculare, un profesor poate folosi mai multe manuale, lucru binevenit, întrucît prin oferirea unor informații suplimentare activitatea didactică devine mult mai captivantă.

L.S.: Calitatea manualelor este diferită, precum diferiți sînt și autorii, și comisiile de experți.

La acest capitol mai sînt încă multe de realizat, întrucît avem foarte puțină experiență în domeniul editării manualelor. Pentru a le îmbunătăți, este necesar de a forma colective de autori competenți, de a le crea condiții de lucru.

Dintre toate manualele în uz mai reușite sînt cele elaborate de grupe de autori, alcătuite din învățători și profesori-practicieni. Experiența lor pedagogică este absolut necesară pentru a scrie un manual perfect din punct de vedere metodic.

Foarte mare este și responsabilitatea comisiilor de experți care efectuează evaluarea manuscriselor. S-a observat că unele manuscrise trec cu succes evaluarea inițială (25% din manuscris), ulterior însă celelalte 75% nu corespund întocmai criteriilor de evaluare. În acest caz apar mari divergențe între autori și experți, este tergiversată elaborarea de mai departe a manualului. În rezultat, acesta ajunge în școală cu întârziere și cu multe carențe.

Numai prin eforturi comune de elaborare, evaluare și selectare corectă vom reuși să obținem un manual calitativ.

E.C.: Nu există, probabil, manuale perfecte. Cu toate acestea trebuie să tindem spre perfecțiune, în special cînd este vorba de calitatea instrumentului de bază al educației. Trebuie să ne propunem, ca obiectiv major, editarea unor manuale bune. Dar ce înseamnă, de fapt, un manual bun? Un manual bun este acela care cuprinde informație utilă, necesară, prin intermediul căreia sînt realizate obiectivele curriculare. El are un design plăcut, ce captivează. În fine, un manual bun corespunde tuturor rigorilor de elaborare

Care este calitatea acestor manuale și ce se poate întreprinde pentru a le îmbunătăți?

În opinia Dvs., răspund oare manualele noastre teoriei constructiviste care prevede: a învăța înseamnă a se acomoda?

În ce măsură cunoștințele asimilate din manuale sînt aplicabile în viața cotidiană?

Credeți că manualele noastre, unice pentru toți, asigură și un învățămînt diferențiat?

a manualelor. Orice manual, mai întîi de toate, este expertizat de profesori universitari și școlari. Nu există o comisie permanentă de experți, ea fiind constituită *ad-hoc*: dintr-un număr mare de profesori, ministrul desemnează cîțiva care urmează să efectueze evaluarea manualului respectiv. Obiectivitatea, competența și confidențialitatea sînt esențiale la realizarea calitativă a acestei proceduri. Spre marele nostru regret, se întîmplă uneori și lucruri neplăcute. Ar fi bine ca autorii de manuale și editorii să-și canalizeze toată energia pentru scrierea unor manuale bune, dar nu pentru a găsi persoane care să faciliteze apariția manualului. Trebuie să recunosc că nu întotdeauna în urma concursului este ales cel mai reușit manual și deseori cadrele didactice ne reproșează acest lucru. Este evident faptul că uneori subiectivismul experților depășește limitele admisibilului, iar nereușita selectării este justificată prin lipsa unor criterii de apreciere a manualelor bine determinate. Nu sînt de acord cu o astfel de atitudine. Cînd este vorba de calitatea manualelor, corectitudinea științifică a informațiilor este esențială. Spre regret, se depistează uneori și greșeli științifice. Deoarece ne-am propus să edităm manuale autohtone (nu doar să le traducem), este vital să ne educăm și autorii. Nu avem mare experiență în domeniul elaborării manualelor școlare, dar, cel puțin, avem autori care doresc să creeze. Or, acest lucru trebuie susținut și stimulat.

L.S.: Manualele de astăzi tind să se conformeze teoriei constructiviste, ceea ce se manifestă prin noua lor structură, prin deplasarea accentului pe personalitatea elevului, pe modul de a descoperi și de a dobîndi cunoștințe. Manualul îl invită pe elev la discuție, la formarea și exprimarea propriei păreri, pregătindu-l astfel pentru a se orienta în viața cotidiană. Desigur, multe depind și de personalitatea profesorului care trebuie să fie un dirijor, un maestru, dacă vreți, care să știe să-l descătușeze pe copil, să-l impulsioneze, să-l asculte cu atenție și să-l aprecieze la justa lui valoare.

E.C.: A fost elaborat deja curriculumul, precum și unele manuale, dar n-au fost deocamdată stabilite criteriile de evaluare a acestora. Sînt de părerea că nici curriculumul, nici manualele nu sînt perfecte, dar, oricum, trebuie să le evaluăm, iar la o nouă ediție a manualelor respective sau la o revizuire a curriculumului să se țină cont de aceste aprecieri. Au fost realizate numeroase sondaje de opinii privind calitatea manualelor, dar nu s-a făcut un studiu profund, temeinic, care să ne informeze despre aplicabilitatea cunoștințelor din manualele existente, despre accesibilitatea informației oferite etc. Banca Mondială este disponibilă să finanțeze evaluarea manualelor școlare fără de care nu putem obține progrese în procesul editării acestora. De asemenea, este necesară și evaluarea calității predării-învățării în baza manualelor și a curriculumului.

Consider că în elaborarea manualelor școlare s-au făcut mulți pași importanți: chiar la o primă inspecție se remarcă o îmbunătățire a calității acestora. Incontestabil, manualele recent editate sînt net superioare celor de acum 8-9 ani. Și totuși se cere o analiză minuțioasă și concluzii argumentate în vederea perfecționării lor.

L.S.: E o întrebare provocatoare. Expresia “unice pentru toți” parecă ar exclude din start învățămîntul diferențiat. Desigur, se resimte necesitatea introducerii manualelor alternative. Totuși, majoritatea lor au tendința de a prezenta materialul la două niveluri de dificultate: obligatoriu și avansat.

Revin la personalitatea cadrului didactic. Profesorul nu trebuie să se limiteze doar la manualul de bază, ci să consulte și alte manuale sau surse de informație. Deocamdată însă problema manualelor alternative rămîne una deschisă.

E.C.: Un învățământ diferențiat nu înseamnă aplicarea mai multor manuale. Aceasta vizează, mai curînd, stilul de predare al profesorului, tehnologiile educaționale utilizate. Putem folosi zece manuale și să avem un învățământ unitar sau viceversa – unul singur dar care ar asigura un învățământ diferențiat, a cărui esență rezidă în strategiile de predare ale profesorului în funcție de cerințele și sugestiile curriculumului. El trebuie să conțină informație în corespundere cu obiectivele curriculare, dar care ar putea fi dozată. Altfel spus, dacă elevul după însușirea cu succes a unui minimum obligatoriu mai solicită informație suplimentară – manualul trebuie să i-o ofere.

În republică există deja manuale pentru clasele liceale în care se specifică că sînt destinate pentru clasele cu profil real și profil umanistic, dar manualul este unic. Cît privește ciclul primar și cel gimnazial, consider că astfel de specificări sînt inutile. La aceste etape copiilor li se oferă o pregătire generală, deci, nu trebuie aplicate principiile unui învățământ diferențiat.

L.S.: Cred că doleanțele elevilor sînt luate în considerație la elaborarea manualului numai atunci cînd autorul este profesor sau părinte al unui copil de vîrstă școlară. Doar în aceste cazuri, scriind un capitol sau altul, autorul se autoevaluează.

E.C.: După părerea mea, autorii de manuale nu țin cont de doleanțele elevilor, fiind departe de universul copiilor și de realitatea din școli. Îmi pare rău că nimeni nu-i întrebă pe copii ce le place sau nu le place în manualul respectiv. Copiii sînt cele mai sincere ființe. Ei nu știu să mintă, de aceea opiniile lor sînt indicatori veridici ai calității manualelor. La elaborarea manualelor este foarte importantă dozarea informației: atît surplusul de informații, cît și lipsa lor sînt periclitante pentru reușita procesului instructiv. Și doar copiii ar putea spune exact de cîtă informație au nevoie.

Învățămîntul contemporan suprasolicită copilul. Or, pentru a evolua, societatea are nevoie de oameni sănătoși. Și părinții, și profesorii pun pe umerii copiilor sarcini mult prea grele.

L.S.: Manualul trebuie să respecte cerințele curriculumului disciplinei date în mod obligatoriu. Cu toate acestea, el poate (și ar trebui!), în limitele volumului acceptat, să conțină mai multă materie decît prevede curriculumul, fapt ce ar contribui la desfășurarea unor activități diferențiate, la dezvoltarea multilaterală a copilului.

E.C.: Curriculumul oferă un conținut orientativ care asigură realizarea obiectivelor formative, plasate în prim planul procesului instructiv. Manualele n-ar trebui să repete întocmai conținutul curriculumului, dar cel ales trebuie să realizeze aceleași obiective. Respectarea exactă a curriculumului ar fi o activitate de reproducere, una monotonă. Or, procesul instructiv-educativ este o artă prin care se valorifică creativitatea profesorului.

Mai mult decît atît, curriculumul recomandă mai multe variante, iar profesorul este persoana care decide pe care s-o utilizeze. Nu e o crimă să se predea altceva decît ceea ce este scris în curriculum. Acest lucru este salutar. Important este ca prin acest „altceva” să se realizeze obiectivele prevăzute de curriculum.

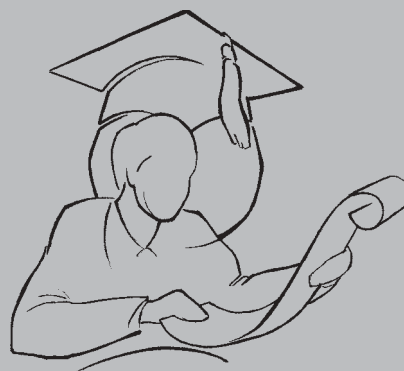
Consemnare: Dana Terzi

În ce măsură autorii de manuale, la elaborarea acestora, țin cont de doleanțele elevilor?

Trebuie oare manualul să respecte întocmai curriculumul?

Nimeni nu va putea instrui și educa eficient un copil, dacă nu-și va preciza ce așteaptă societatea de mâine de la acesta ca adult.

R. Dottrens



EVENIMENTE C.E.P.D.

Rubrică susținută de V.Goraș-Postică



Colecția se adresează profesorilor din licee și colegii, elevilor, dar și altor actanți ai procesului educațional, interesați și implicați în schimbarea calitativă și în eficientizarea demersului instructiv, în asigurarea succesului școlar.

Cartea didactică din colecție pune accentul pe formarea de competențe, pe deschiderea unor noi orizonturi, pe crearea unei motivații intrinseci, de durată a individului.

Psihopedagogia, didactica generală, metodică disciplinelor umanistice și exacte constituie domeniile-cheie în care se vor înscrie sintezele teoretice și practice, experiențele avansate selectate prin concurs, a căror valorificare reprezintă un obiectiv major al Centrului Educațional PRO DIDACTICA.

Lansarea primei cărți din colecție

TATIANA CARTALEANU, OLGA COSOVAN

PREDAREA LIMBII ROMÂNE ÎN VIZIUNEA CURRICULUMULUI DE LICEU *Ghid pentru profesori*



Liliana NICOLAESCU: Din partea întregii echipe, vă mulțumesc că ați găsit timp să fiți împreună cu noi la un eveniment mai mult decât special care pentru protagoniste este nu numai un rezultat al colaborării cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA și nu numai un prim pas într-un proiect ce demarează, dar și o încununare serioasă a activității autoarelor. Inițierea unei noi serii de carte didactică, a unei noi colecții care se va numi *Biblioteca Pro Didactica* este o activitate în care ne lansăm cu o bună doză de risc, dar și cu o bună doză de siguranță. Apariția colecției este posibilă grație sprijinului Fundației Soros Moldova. Mulțumim și reprezentanților editurii Cartier care s-au implicat în acest proces deosebit de responsabil.

De foarte multe ori încercăm să demonstrăm că nu ni se oferă libertatea de exprimare pe care ne-am dori-o. De fapt, însă ne străduim să mascăm insuficiența unei libertăți a gândirii. Mi se pare că ceea ce au căutat să facă Tatiana Cartaleanu și Olga Cosovan a fost să demonstreze că au o libertate a gândirii, o libertate a exprimării și o deschidere spre nou, care cucerește.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ: În calitate de coordonator al Programului “Dezvoltare Curriculară” am fost alături de doamnele Tatiana Cartaleanu și Olga Cosovan și le-am provocat să se încadreze în concursul *Materiale didactice suport*, anunțat la începutul anului 2000, care a avut menirea să sprijine reforma curriculară din liceu. Echipa C.E. PRO DIDACTICA a susținut și a contribuit la editarea Curriculumului de liceu. Ne-am gândit că și în continuare este oportun să sprijinim și să promovăm treapta liceală ca pe una de elită, ca o treaptă ce ar trebui să țină sus standardul de calitate al învățării-predării-evaluării. În acest context, concursul nostru a propus cadrelor didactice să se lanseze într-o competiție. Din 25 de lucrări participante 6 au fost selectate pentru editare. Deși participanții la concurs nu au fost atât de numeroși, întrucât nu sînt mulți oameni suficient de motivați ca să scrie, putem vorbi totuși de o competiție, în urma căreia beneficiem cu toții, în primul rînd, cadrele didactice.

Cartea în cauză este structurată conform unor rigori pe care le promovăm la PRO DIDACTICA de ani de zile și asupra cărora am insistat și la concurs: să se propună niște repere teoretice succinte și apoi partea leului să aparțină sugestiilor metodice. Ne-am bucurat foarte mult că autoarele s-au conformat și au respectat creativ aceste cerințe, oferind în 2 capitole material original, dar foarte practic, care poate fi aplicat direct la clasă. De fapt, este unul dintre accentele pe care le punem – să vedem în ce măsură tot ce propunem la clasă este funcțional și ajută elevul în formarea competențelor necesare pentru viață.

În Introducerea Ghidului se enunță că orice învățăm, învățăm mai bine atunci cînd facem acest lucru, evidențiind astfel aspectul aplicativ-practic. Sper că lucrarea va fi de real folos și va contribui la îmbunătățirea procesului didactic din liceele noastre. *Cartea va fi donată mai multor școli participante în cadrul programelor noastre, dar va fi pusă și în vânzare la un preț accesibil.*

Un atu al cărții sînt metodele interactive, metodele de dezvoltare a gândirii critice prin intermediul lecturii



și scrierii, oglindite atît din punct de vedere teoretic, cît și practic. Este binevenit faptul că se lucrează mult pe textul literar; că include mostre de texte antologice, de referință ale literaturii române.

Tatiana CARTALEANU: Am emoții, pentru că, oricum am număra cărțile, fie a 15-a, fie a 12-a, nu am mai avut niciodată o lansare de carte. Această carte va figura în CV-ul meu ca prima ce primește “botezul oficial”. Pînă acum mergeam la editură, luam exemplarele de autor și ne bucuram acasă că ne-a mai apărut o carte. Astăzi, împreună cu noi, se bucură tot colectivul C.E. PRO DIDACTICA. Aduc mulțumiri editurii “Cartier”. Nu mi s-a mai întîmplat să-mi fie editată o lucrare doar în trei luni de zile. Este un record! Pe copertă, alături de numele noastre, ar trebui să stea numele a zeci de profesori care au trecut prin cursurile PRO DIDACTICA. Am încercat tot ce ne-a trecut prin cap și tot ce ne-a trîsnit prin gînd. Elevii noștri de la Liceul “M.Eminescu”, studenții de la “I.Creangă” sînt cei care au fost deschiși spre a încerca noul. Și numai atunci cînd am încercat, am îndrăznit să-l introducem în carte. Dragi profesori, puteți face și dvs. acest lucru. Nu am scris de fiecare dată: “Am încercat și am reușit!”, dar în fiecare sugestie metodică este prezent acest gînd. Profesorul căruia îi reușește ceva spune: “Elevilor le-a plăcut”. În momentul în care dvs. veți spune “Elevilor le-a plăcut să lucrăm așa cum ați sugerat dvs.”, să știți că acesta va fi succesul cărții noastre.

Fiecare profesor este o personalitate creativă, cu experiență, cu mii de lecții predate. Fiecare profesor poate porni de la sugestiile din acest ghid, le poate depăși și poate crea singur, pentru că este o carte deschisă pentru creativitate. Am dorit ca profesorul să vadă cum s-ar putea face ceva, fiindcă de cînd implementăm curriculumul în școli, la liceu, cadrele





didactice tot experimentează și fac cum pot. Fără îndoială, unii fac mai bine. Nu pretindem că Ghidul pune toate punctele pe toate literele de "i" și rezolvă toate problemele.

Mulțumim celor care ne-au susținut și au trecut prin cursurile PRO DIDACTICA, fiindcă anume aici, alături de voi, au fiert, au fermentat ideile, datorită cărora am încercat, am îndrăznit să scriem această carte.

Olga COSOVAN: Am să încep cu evocarea experienței trăite în acești ani alături de PRO DIDACTICA, împreună cu PRO DIDACTICA. Când am pornit în 1995, eram cu toții altfel. Cu timpul s-au mai ros niște colțuri, s-au mai șters niște amintiri. În 1997, când ne-a venit ideea, poate năstrușnică pe atunci, de elaborare a unui curriculum de liceu, am lucrat la mai multe seminarii, făcând o școală foarte bună, astfel încât, la un moment dat, ne-am simțit capabile de a vedea lucrurile așa cum le vedeau colegii trecuți prin multiple training-uri și stagii. Cu experiența acumulată, cu încrederea pe care am început să o avem în forțele proprii s-a adunat și materialul de limbă pe care doream să-l comunicăm altora. Training-urile pe care le organizăm constituie o fericită ocazie pentru noi înșine, deoarece încercăm să ne exprimăm, să punem la îndoială, să vedem ce nu merge din ideile elaborate în afara atelierului, laboratorului, să le trecem printr-o filieră, astfel încât pînă la urmă să realizăm ceva. Fiecare training, fiecare zi este un pas înainte. În acești ani am acumulat o experiență și o parte din ea a încăput între copertele acestei cărți. Mulțumim pentru contribuția dvs., a tuturor profesorilor pe care i-am văzut în această toamnă în timpul training-urilor desfășurate prin republică. Din schimbul de idei pe care îl avem se conturează și se cristalizează gânduri pentru posibile ulterioare cărți.

Gheorghe IERIZANU, directorul editurii "Cartier": Invidiile mele la adresa editurilor care colaborează cu doamnele Cartaleanu și Cosovan la elaborarea manualelor! Sînt autoare foarte bune, iar munca de redactor la lucrările dumnealor este o plăcere, un model de conlucrare.

Sper că proiectul lansat de C.E. PRO DIDACTICA să dea rezultate. Faptul că au fost prezentate pentru concurs 25 de manuscrise și au trecut 6 nu este un lucru rău, fiindcă decît să avem o bibliotecă în care să nu putem găsi o carte bună, mai bine e să avem șase cărți pe care să le putem folosi cu adevărat.

Ceea ce face C.E. PRO DIDACTICA și alții este foarte important. Dar mai important e să învățăm a crește viitoarea generație, care să difere de noi, să aibă libertatea de a alege.

Angela GRAMA, Liceul Teoretic "M.Eminescu", Chișinău: Doamnele Tatiana Cartaleanu și Olga Cosovan mi-au fost profesoare și mă bucur pentru fiecare succes al dumnealor, căci fac enorm de mult. *Culegere de teste și Ghidul pentru liceu* sînt binevenite, pentru că atunci cînd au auzit de curriculum mulți s-au speriat: Ce ne facem, doar nu avem manuale, ghiduri? Profesorii le vor fi nespuse de recunoscători autoarelor. *Să le zicem un mulțumesc mare*. Să vă dea Domnul sănătate și putere de muncă, fiindcă faceți foarte-foarte multe pentru noi toți. Nu știu de unde găsiți atîta timp și izbutiți să realizați atîtea lucruri frumoase și importante.

Vasile PAVEL, Universitatea Pedagogică "I.Creangă": Sînt pentru prima dată la C.E. PRO DIDACTICA. Am venit să împărtășesc bucuria apariției acestei lucrări. Este un ghid pentru profesori, dar și pentru elevi, care mi-a făcut o impresie foarte bună. Sînt coleg cu doamnele Tatiana Cartaleanu și Olga Cosovan la catedra de Limbă Română și Filologie Clasică și le cunosc activitatea pedagogică.

Ghidul prezintă, în primul rînd, noțiuni de grafie, gramatică, dar centrul de greutate cade totuși pe lexicologie și stilistică, lucru deloc întîmplător. Am căutat să văd în ce măsură explicarea noțiunilor teoretice corespunde definițiilor prezentate în literatura de specialitate din ultimii ani. Vreau să vă mărturisesc că doamnele își fundamentează reperele teoretice pe bogata lor experiență de predare a cursurilor universitare: Lingvistica, Sintaxa, Lexicologia, Stilistica, Analiza lingvistică a textului artistic ș.a. Pe de o parte, aceste *repere teoretice* au o bază solidă, deși sînt explicate într-un mod accesibil. Pe de altă parte, *sugestiile metodice* conțin o divizare, o structurare și o prezentare foarte reușită a materialului. Consider că tot ceea ce fac dumnealor o fac în cunoștință de cauză, o fac cu deschidere către noi metode.

Am urmărit și am constat întotdeauna cu bucurie apariția a zeci de lucrări. Se spune că procesul de

învățămînt le ia profesorilor aproape tot timpul. Nu știu cum fac autoarele că le ajunge timp și pentru cercetare. Incontestabil, este vorba de o muncă extraordinară pe care doamnele Tatiana Cartaleanu și Olga Cosovan o depun cu pasiune și cu dragoste pentru limba română.

Sincere mulțumiri pentru această muncă și felicitările mele cu ocazia apariției prezentei cărți.

Ecaterina ROTARU, *Ministerul Educației și Științei*: PRO DIDACTICA înseamnă multă dăruire, creativitate, inspirație, muncă. Colaborarea cu acest centru a constituit o experiență frumoasă pentru mine, pentru că le-am avut colege pe doamnele Tatiana Cartaleanu și Olga Cosovan.

Le-am admirat pentru curajul cu care apar în fața profesorului într-o perioadă de incertitudini și căutări, încercînd să găsească soluții pentru cele mai dificile probleme. Nu toți au acest curaj.

Doamnele au acceptat întotdeauna solicitările pentru diverse stagii, seminarii, training-uri, fiind mereu în căutarea noului, încercînd să nu aducă ceva învechit în fața profesorului. Citesc cu mare plăcere ceea ce produc și din motivul că sînt probe literare de înaltă calitate, surse de revelație, asemeni unui șuvoi de aer proaspăt venit în atmosfera în care trăim.

Vreau să le doresc, în primul rînd, multă sănătate, rezistență și mai multe lansări.

Mă bucur că participă la sărbătoarea de azi Lenuța și Alexandru, copiii doamnei Cartaleanu, deoarece știu că în dinastia de intelectuali a autoarelor există multă cultură, dragoste de carte și devotament față de tot ceea ce fac. Vă mulțumesc că vă cunosc și că sînteți așa.

Liliana NICOLAESCU: Zicea cineva: “*Deschide cartea ca să citești ce au gîndit alții, închide cartea ca să gîndești tu însuși*”. Asta să facem!

5 aprilie, 2001

C. E. PRO DIDACTICA

Dezvoltarea profesională a autorilor de manuale

În cadrul Programului “Dezvoltare Curriculară” au fost organizate 2 training-uri pentru autorii de manuale *Abordarea manualului școlar din perspectiva formării competențelor* (31 ianuarie-1 februarie; 14-15 martie 2001), la care au participat 46 de autori de manuale de la toate disciplinele din învățămîntul preuniversitar și persoane de decizie de la Ministerul Educației și Științei și de la Institutul de Științe ale Educației. În calitate de facilitator, a fost invitat dr. *Xavier Roegiers*, expert belgian, director al Biroului de Inginerie în Educație și în Formare. Majoritatea participanților, recunoscuți ca autori de perspectivă au fost recomandați de editurile de profil din țară. Într-o perioadă de 10 ani de reformă educațională, perioadă în care s-a inițiat redactarea noii generații de manuale autohtone, aceste evenimente au constituit primele investiții directe în creșterea profesională a autorilor de carte didactică. Participanții au apreciat cu punctaj maxim utilitatea și actualitatea trainingurilor, solicitînd continuitate în această direcție, inclusiv un training la criteriile și indicatorii de evaluare a manualelor școlare.

Considerăm oportună prezentarea selectivă a unor reflecții asupra contextului nostru, a unor răspunsuri oferite de dl. *X. Roegiers* la problemele discutate în cadrul training-ului.

* * *

Cînd ni se propune să studiem reforma sistemului educațional dintr-o anumită țară, obișnuim să o

reprezentăm grafic printr-o masă, pe ale cărei picioare indicăm: curriculumul, manualele școlare, evaluarea rezultatelor elevilor, formarea profesorilor. Nu trebuie să demarăm prin reformarea concomitentă a acestor patru aspecte, ci, fără a ignora vreunul, să ne echilibrăm treptat eforturile în toate direcțiile.

Dacă se reformează curriculumul, sistemul de evaluare rămînînd cel tradițional, se observă un progres nesemnificativ, pentru că cerințele față de elevi și performanțele evaluate ar fi similare celor anterioare. Și dacă profesorii nu sînt formați conform noului curriculum, ei vor preda pe vechi.

Avem experiența mai multor țări în expertizarea reformei în care s-a intrat prin evaluarea elevilor, fiindcă este foarte important să știm cum trebuie să evaluăm activitatea și cunoștințele lor la fiecare nivel de învățămînt. (În Vietnam, de exemplu, s-a intrat în reformă prin manuale.)

Deseori se intră prin curriculum, manualele școlare fiind pe locul doi. Preocupările sînt aceleași, dar diferă punctele de pornire, aceste patru elemente fiind indisolubil legate unul de altul.

* * *

Mulți profesori s-au pronunțat insistent asupra legăturii adecvate dintre manualele școlare și programele curriculare. Pentru mine nu contează dacă manualul corespunde curriculumului. Uneori însă este bine să ne întrebăm cum poate sau cum

trebuie un manual să determine anumite schimbări în curriculum. În Belgia, autorii de manuale sînt mai puțin preocupați de curriculum. Ei încearcă să creeze manuale inovatoare care să placă și să răspundă cerințelor la zi. Deseori curriculumul merge în urma manualelor și se adaptează acestora. Consider că între curriculum și manual nu trebuie să existe mari deosebiri, între ele însă trebuie să se mențină întotdeauna o mică distanță.

Probleme și activitățile de evaluare existente generează modificări în procesul educațional. Avem nevoie de un instrument cotidian practic, funcțional pe care să-l aplicăm în gestionarea reformei învățămîntului; avem nevoie și de formarea profesorilor pentru că, în caz contrar, vom duce lipsă de un instrument "intelectual" care să promoveze reforma. Dar atît timp cît nu va fi schimbat curriculumul, nu va exista un cadru administrativ oficial care să efectueze această reformă și aceste inovații.

Autorii de manuale dispun de o libertate mai mare sau mai mică (în funcție de țară) în a se distanța de curriculum. Întotdeauna există o limită în manevrarea și o posibilitate de a nu urma ad litteram curriculumul. Ar fi bine să vă întrebați: sînt un servitor fidel al curriculumului sau sînt dispus să iau decizii și să-mi permit să mă distanțez puțin de el. Nu vă încurajez prea mult în această pornire, dar mereu există o posibilitate de a urmări exigențele și obiectivele propuse în curriculum, pe de o parte, și de a-și permite un minim de libertate, pe de altă parte. Știu, din practica mea, că dacă un manual nu este inovator înseamnă că autorul nu-și asumă o doză de risc, servindu-se de curriculum ca de un scut pentru a nu se lansa în inovații.

În ceea ce privește **curriculumul centrat pe obiective** trebuie să fim conștienți de relațiile ce se fac între competențe și curriculum. Un curriculum niciodată nu trebuie aruncat la gunoi, pentru că e un document cît de cît cunoscut de profesori. El poate fi îmbunătățit, mai bine organizat prin regruparea obiectivelor, eliminîndu-le pe cele mai puțin importante și prezentîndu-le pe cele esențiale ca situații semnificative de învățare.

Urmează să le propunem elevilor și profesorilor 2-3 competențe care să-i ajute să-și reorganizeze și să-și reorienteze procesul de instruire. Este foarte dificil pentru un profesor să aibă 20, 30, 100 de obiective de referință într-un an, după cum am văzut în curriculumurile din Moldova. Chiar dacă un curriculum nu este exprimat în termeni de competență, manualul dvs. poate să o facă, fiindcă nu este greu să clasificăm obiectivele de referință pe competențe, atunci cînd cunoaștem reperele teoretice esențiale.

* * *

Cum trebuie să dozăm informația într-un

manual? Este o problemă esențială. Dacă considerăm că una dintre funcțiile de bază ale manualului este cea de a gestiona informația, să știți că veți pierde bătălia din start. În prezent dispunem de multiple mijloace de informare (computere, enciclopedii etc.) care îndeplinesc funcția respectivă mai bine decît orice manual, au o capacitate mult mai sporită de a prezenta informații în corespundere cu cerințele actuale.

Volumul cunoștințelor globale de care dispune omenirea se dublează pe parcursul a fiecare 7 ani. Aceasta înseamnă că în fiecare an de viață a manualului dvs. informația propusă va fi depășită cu 15-20%. Deci goana după informație este o competiție pierdută din start de autorii de manuale școlare. Ceea ce poate și trebuie să facă un manual – dar nu poate face un site – este de a-i oferi elevului instrumente de învățare. Autorul trebuie să se întrebe de la bun început în ce fel îl va ajuta pe copil informația prezentată în manual și ce îl va învăța să facă.

Cineva a vorbit despre problemele mediului înconjurător. E un subiect la modă. Pentru mine însă esențial este să formăm atitudini corecte și responsabile față de mediu. Important este să putem selecționa un minimum de informație care să ne permită realizarea obiectivelor, finalităților disciplinare. Ce vreau să-i dezvolt copilului care va utiliza manualul? E o întrebare fundamentală.

* * *

Aș vrea să mă refer și la **aspectul interdisciplinar** al unui manual. Sînt de părerea că toți profesorii care abordează manualul din perspectivă interdisciplinară fac un lucru interesant. A generaliza acest tip de practică ar fi însă cam precoce. Îmi dau seama că puține cadre didactice sînt pregătite de a exersa practici interdisciplinare. Le vom putea exersa la un nivel adecvat doar atunci cînd profesorii își vor schimba metodele de predare a disciplinei lor. Pentru că a te ocupa de aspectul interdisciplinar înseamnă a te confrunta concomitent cu două dificultăți. Mai întîi, trebuie să lucrezi simultan cu mai multe discipline. Apoi este necesar de a activa în baza rezolvării unei probleme. Consider că, în primul rînd, trebuie să ridicăm nivelul de pregătire al profesorilor pentru ca aceștia să poată rezolva probleme în cadrul disciplinei lor. Și doar ulterior se va putea obține rezolvarea problemelor la mai multe discipline. În Belgia și în alte țări există mulți teoreticieni care au dezvoltat ideea interdisciplinarității, în practică însă aceasta deocamdată nu s-a încetățenit. Pentru că treapta pe care trebuie să urcăm este, deocamdată, prea înaltă.

* * *

Pentru a dezvolta motivația la elev, este nevoie de a proiecta bine această dificultate, dacă a învăța

înseamnă a urca o treaptă. O treaptă prea înaltă va constitui un obstacol serios pe care elevul nu-l va putea depăși, fiind un proces demotivant, ca și o treaptă joasă, pentru că elevul nu va avea în față dificultăți pe care ar trebui să le depășească. Iată de ce motivarea unui elev, prin intermediul manualului, înseamnă pentru mine a-l provoca să urce o treaptă nici prea înaltă, nici prea joasă.

Avem cu toții tendința de a gândi ca un profesor. Ne înșelăm dacă credem că ceea ce este util și motivant pentru noi, este întotdeauna util și motivant și pentru elev.

Cînd elaborați un manual, întrebați-vă: ce i se pare elevului util pentru viața de toate zilele? Un participant la seminar afirmă că măiestria profesorului constă în a-l convinge pe elev de ceea ce va avea nevoie în viață. Fiți atenți ce subînțelegeți prin motivare. Mă îngrijorează afirmația că ține de competența profesorului să-i spună copilului ce este util pentru el. Cercetările au demonstrat că pentru elev contează motivația intrinsecă. Manualul va fi perceput ca interesant și util dacă acesta se va regăsi în el. Cînd vreți să aflați în ce măsură manualul dezvoltă motivația la elevi, întrebați-i pe ei! Nu încercați să-i convingeți dvs. Ei singuri trebuie să se convingă.

* * *

Prefer să lucrez cu elevii asupra **problemelor și textelor noi**, eludînd astfel reproducerea mecanică, gratuită a conținuturilor. Viața îi va pune permanent în contexte noi. Nu e nevoie să riscăm propunîndu-le de fiecare dată ceva absolut inedit, dar nici să rămînem la un nivel de dificultate stabil. Este bine să introducem mereu în manuale situații de problemă noi, ca elevii să-și poată mobiliza achizițiile, resursele intelectuale. Situațiile de problemă trebuie să aibă un grad diferit de dificultate la aceeași temă ca să-i putem integra în activitate pe toți elevii.

* * *

Ați observat că **abordarea manualului din perspectiva competențelor se reduce, în principal, la rezolvarea problemelor**. În pedagogia contemporană există un curent destul de puternic de dezvoltare a competențelor de soluționare a problemelor. De

exemplu, o bună parte a facultăților de medicină sau de inginerie din lumea întregă funcționează anume prin prisma soluționării problemelor. Aceasta înseamnă că venind la facultatea de medicină, nu mai ascuți ca altădată cursuri în săli mari. Procesul de învățămînt se desfășoară în următoarea formulă: studenții sînt grupați în echipe a cîte 15-20 de persoane și în fiecare lună li se propune să soluționeze o problemă complexă. Încercînd s-o rezolve, ei consacră majoritatea timpului studiînd în bibliotecă, consultînd Internet-ul și alte surse. Desigur, concomitent au cursuri cu diferiți lectori care le facilitează căutarea soluției.

Astăzi se constată că facultățile care erau orientate înainte spre *savoir-faire* se orientează tot mai mult spre rezolvarea problemelor. Este vorba, în primul caz, de facultățile de inginerie și, în al doilea, de facultățile de medicină unde accentul cade pe *savoir*; pe cunoștințe. În acest caz diferența dintre *savoir* și rezolvarea problemelor este și mai mare. De exemplu, studenții nu mai studiază anatomia în săli, ci prin rezolvarea problemelor. Este o schimbare foarte importantă.

Se estimează că o probă bună propusă la examenul de bacalaureat se constituie din 20% de *savoir*; 40% de *savoir-faire* și 40% de activități de rezolvare a problemelor. Putem afirma că în țările în care 40% din probe se referă la rezolvarea problemelor, orientarea învățămîntului este bine definită și rezultatele sînt mai înalte. A lucra din perspectiva competențelor înseamnă a acorda un rol important în manuale nu doar activităților legate de soluționarea problemelor.

* * *

Manualul este o lecție de modestie permanentă.

De 20 de ani scriu manuale și sînt conștient de **caracterul efemer al acestora**. Știu de la bun început că elaborez o lucrare care nu va trăi mai mult de 5-6 ani, după care va fi modificată substanțial.

* * *

Din activitatea pe ateliere, am selectat două exemple relevante la subiectul pus în discuție. Cititorii interesați de clarificarea termenilor din lucrările practice de mai jos, urmează să consulte materialul teoretic *Manualul școlar și formarea competențelor în învățămînt* de la rubrica *PONDEROSA VOX*, p.29.

CHIMIA, CLASA A X-a

SITUAȚIE DE INTEGRARE 1. Pregătiți o soluție de CuSO_4 de concentrația 2% pentru stropitul viei.

SITUAȚIE DE INTEGRARE 2. Pregătiți "saramură" pentru murarea verzei (soluție de NaCl de 5%).

SITUAȚIE DE INTEGRARE 3. Pregătiți o soluție de electrolit pentru acumulatorul mașinii (soluție de H_2SO_4 de X %).

SITUAȚIE DE INTEGRARE 4. Pregătiți tinctură de iod (soluție de I_2 în alcool de 4%).

Cunoștințe: Noțiuni (soluție, solvent, dizolvant, parte de masă, masa soluției, densitate, volum).

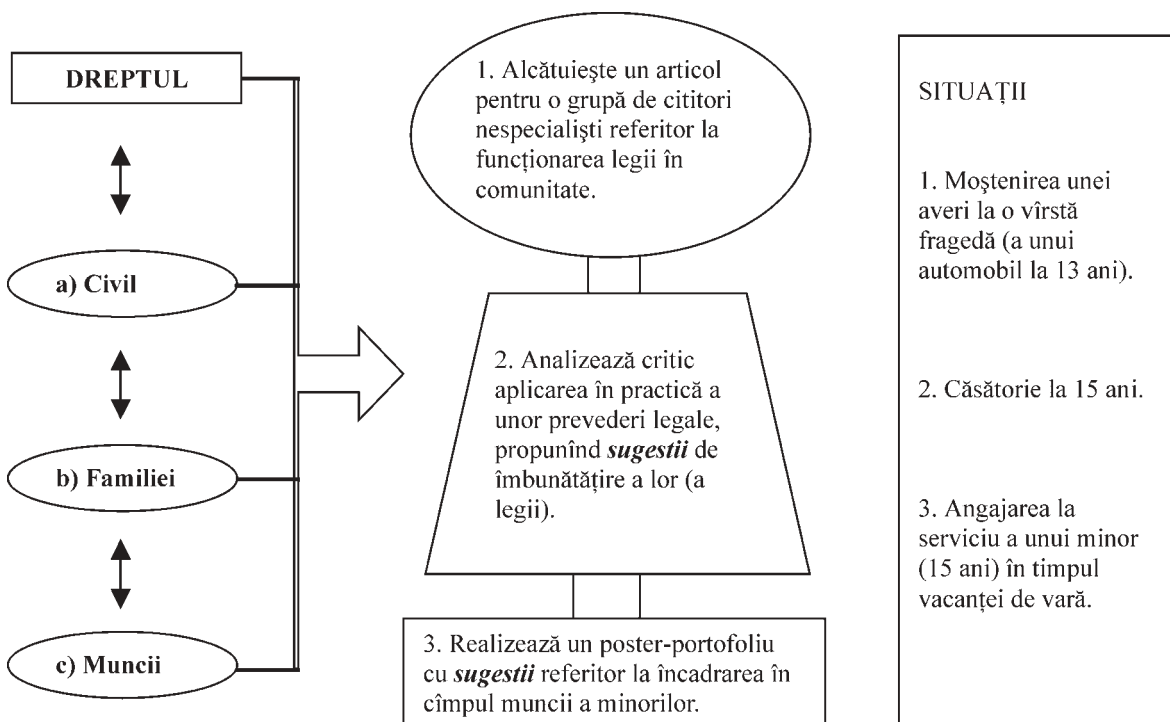
Capacități: Calcul; cîntărire; măsurarea volumului; amestecarea substanței.

Competență: Pregătirea unei soluții cu o anumită parte de masă.

NOI ȘI LEGEA, CLASA A XI-A

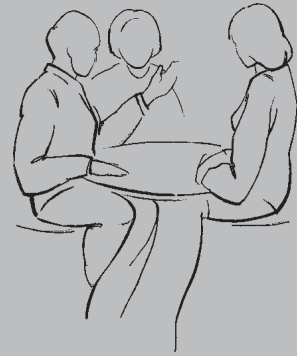
Obiectiv final de integrare: Elevul va fi capabil să utilizeze prevederile legislative în rezolvarea unor probleme cotidiene.

Competențe:



Toți oamenii mari sînt modești, fiindcă se compară neconținut, nu cu ceilalți, ci cu acea idee despre perfecțiune pe care o au înaintea spiritului lor.

Leopardi



PONDEROSA VOX



Xavier ROEGIERS

Manualul școlar și formarea competențelor în învățămînt

- exprimarea orală și scrisă;
- sintetizarea informațiilor;
- transpunerea într-un alt limbaj;
- gerarea (administrarea) informației;
- evaluarea;
- verificarea;
- managementul timpului;
- lucrul în echipă;
- căutarea informației etc.

Vom vorbi în special de “competențe transversale”. Această abordare presupune “transferul competenței” în măsura în care contextul este în afara competenței.

3. Adevărata abordare prin competențe în învățămînt nu se situează nici de o parte, nici de alta. Pentru mine, nu este vorba decît de tentativele partizanilor behaviorismului (tradiția anglo-saxonă), pe de o parte, și a școlii generaliste (tradiția latină), pe de altă parte, de a recupera abordarea prin competențe.

În acest sens, competența este considerată drept o contextualizare a *achizițiilor* (cunoștințe, priceperi și deprinderi), acestea fiind utilizate într-un context anume (Perrenoud, Le Boterf, De Ketele, Roegiers, ...), adică poți fi capabil să conduci o mașină prin oraș, să traduci anumite texte din franceză în spaniolă, să coordonezi studiile în cadrul unei discipline anume, la un nivel de învățămînt anume.

Termenul englezesc de “competencie” a fost introdus pentru a se face o distincție între această noțiune și cea de “skills”. Din acest punct de vedere,

1. DIFERITE ACCEPȚII ALE TERMENULUI “COMPETENȚĂ”

La ora actuală este dificil de a elabora concepția unui manual școlar fără a reflecta în prealabil asupra rolului competențelor în cadrul acestuia.

Termenul “competență” oferă un teren favorabil pentru confuzii. El este utilizat cu trei sensuri diferite.

1. Uneori desemnează un *savoir-faire* disciplinar. Prin “competență disciplinară” avem în vedere:

- efectuarea în scris a unei operații de adunare;
- construirea unui unghi drept cu ajutorul echerului etc.

Termenul englezesc cel mai adecvat pentru *savoir-faire* este “skill”. El vizează competențele dintr-o perspectivă “behavioristă” (comportamentală), în scopul extinderii abordării prin prisma obiectivelor specifice sau obiectivelor operaționale.

2. Uneori este utilizat cu sens de *savoir-faire* general (Rey, Romainville,...), care presupune :

- argumentarea;
- structurarea propriilor gînduri;

contextul este o parte integrantă a competenței, definită de unii autori ca o rețea, în interiorul căreia putem naviga de la un punct la altul. Din momentul ieșirii din rețea, putem vorbi de o altfel de competență.

Nu este vorba de a intra într-o dispută cu școlile. Ceea ce aș dori să demonstrez este faptul că introducerea termenilor de “competență disciplinară” și “competență transversală” mi se pare nu numai inutilă (căci nu este de fapt ceea ce a însemnat întotdeauna, pe de o parte, termenul “obiectiv operațional” sau “obiectiv specific” și, pe de altă parte, “capacitate”, “abilitate”, “aptitudine”), dar și că primele două accepții pot induce în eroare când vorbim de competență.

Aș dori să introduc această distincție mai ales între cel de-al doilea sens și al treilea, nu doar în scopuri teoretice, dar și în scopuri operaționale, didactice, adică pentru a face mai ușor de înțeles ceea ce reprezintă în realitate o competență (“competencie”).

2. CAPACITĂȚILE

2.1 Ce este o capacitate?

Capacitatea este putința, aptitudinea de a face ceva. Este o activitate pe care o exersăm. A identifica, a compara, a memoriza, a analiza, a sintetiza, a clasifica, a ierarhiza, a abstractiza, a observa, ... sînt niște capacități. Termenii “aptitudine” și “abilitate” sînt termeni apropiați celui de capacitate.

Definiția pe care o dă MEIRIEU (1987; ediția a cincea, 1990) este interesantă, pentru că pune în evidență complementaritatea dintre capacitate și conținut: “[...]activitate intelectuală stabilă și reproductibilă în diverse domenii ale cunoașterii; termen deseori utilizat ca sinonim pentru “savoir-faire”. Nici o capacitate nu există în stare pură și orice capacitate nu se manifestă decît prin utilizarea conținuturilor” (p.181).

O capacitate se manifestă doar atunci cînd se aplică la conținuturi. Capacitatea de a clasifica nu presupune ceva mai mult? Putem clasifica creioane de dimensiuni și culori diferite, la fel cum am putea clasifica o totalitate de referințe bibliografice. În același timp, capacitatea de a analiza poate fi exersată pe o infinitate de conținuturi: o frază, o listă de bucate, un text literar, o problemă, un proiect etc.

Să precizăm că un număr mare de capacități dezvoltate în învățămînt sînt cele cognitive; nu ar trebui să uităm de capacitățile psihomotrice și nici de cele socio-afective (GERARD, 1998).

Putem corela diferite capacități cu diverse forme de inteligență. GARDNER (1984) identifică, de exemplu, 7 forme de inteligență:

1. Inteligența lingvistică (poetii etc.)
2. Inteligența logică, matematică, științifică

3. Inteligența vizuală, spațială (arhitecți, pictori etc.)
4. Inteligența muzicală
5. Inteligența corporală, fizică, kinestezică (dansatori, sportivi, mimi etc.)
6. Inteligența interpersonală
7. Inteligența intrapersonală.

Aceste tipuri de inteligență sînt legate atît de anumite predispoziții “naturale”, cît și de *achiziții* (cunoștințe, priceperi, abilități) care sînt funcții de stimulare a mediului. Dacă am putea arunca o privire critică asupra modului în care GARDNER a marcat aceste tipuri de inteligență, preferîndu-le pe acestea, interesul major al contribuției sale constă în faptul că atestă apariția unor forme multiple de inteligență, care nu sînt altceva decît tipuri de capacități (cognitive, psihomotrice, socio-afective) descoperite de fiecare în mod diferit și la etape diferite.

O capacitate poate fi întotdeauna dezvoltată într-un mod sau altul, mai puțin în cazul unui handicap fizic, al unei incapacități senzoriale ireversibile. Cel mai bun mijloc pentru dezvoltarea unei capacități este învățarea exersării acesteia pe variate conținuturi și la discipline diverse. Pentru a dezvolta, de exemplu, capacitatea de sinteză, cu tot ceea ce ar putea avea ca rigoare și intuiție, nimic nu se compară cu modul în care elevul este atras de cursuri atît de diferite ca cele de franceză, istorie, matematică sau științe. A forma o capacitate pe o singură categorie de conținuturi nu poate conduce decît spre *savoir-faire* limitate, înguste și mai ales netransferabile.

2.2 Caracteristicile unei capacități

Care sînt caracteristicile principale ale unei capacități?

1. Transversalitatea

Marea majoritate a capacităților sînt transversale. Ele sînt susceptibile de a fi mobilizate într-un ansamblu de discipline, la niveluri diferite.

2. Evolutivitatea

O capacitate poate fi dezvoltată pe parcursul întregii vieți. Un copil de cîteva luni are deja dezvoltată capacitatea de observare, dar, cu anii, aceasta cîștigă în mod progresiv în precizie, rapiditate, ajungînd să cuprindă o parte din intuiție, așa cum se întîmplă, de exemplu, în cazul unui etnolog.

Această evoluție poate fi reprezentată pe o axă a timpului (*vezi figura nr.1*).

O capacitate poate fi dezvoltată în diferite moduri:

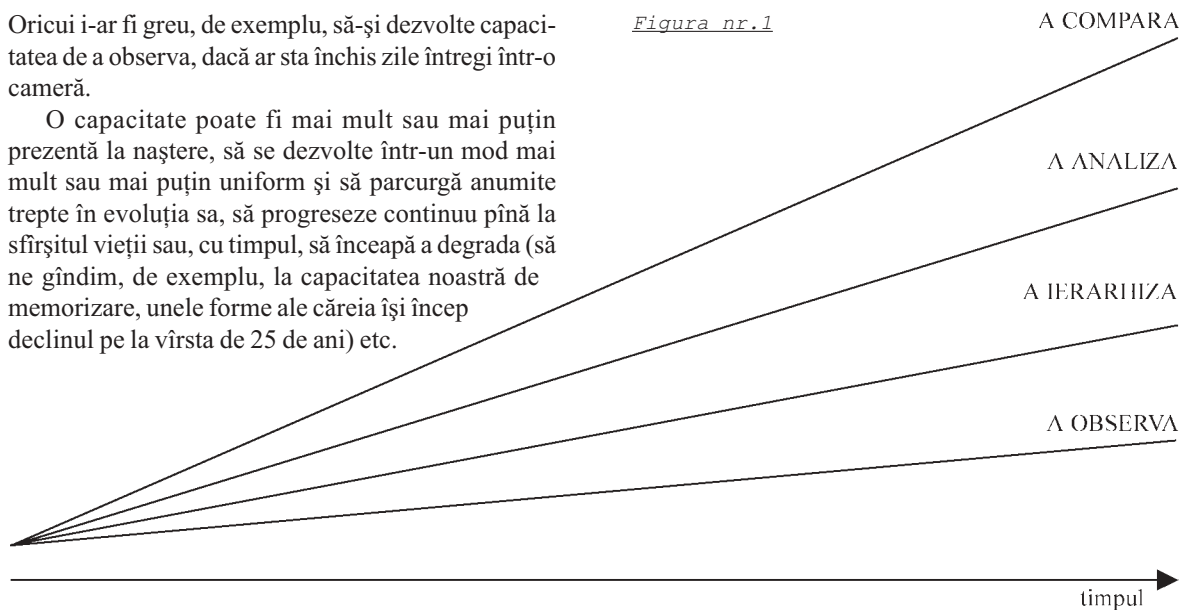
- ea poate fi exersată mai rapid;
- ea poate fi exersată mai precis;
- ea poate fi exersată mai sigur;
- ea poate fi exersată mult mai spontan (ea este mai aproape de un *savoir-être* în sensul dat de DE KETELE).

Dezvoltarea capacităților se datorează în esență aplicării lor la o varietate mai mare de conținuturi.

Oricui i-ar fi greu, de exemplu, să-și dezvolte capacitatea de a observa, dacă ar sta închis zile întregi într-o cameră.

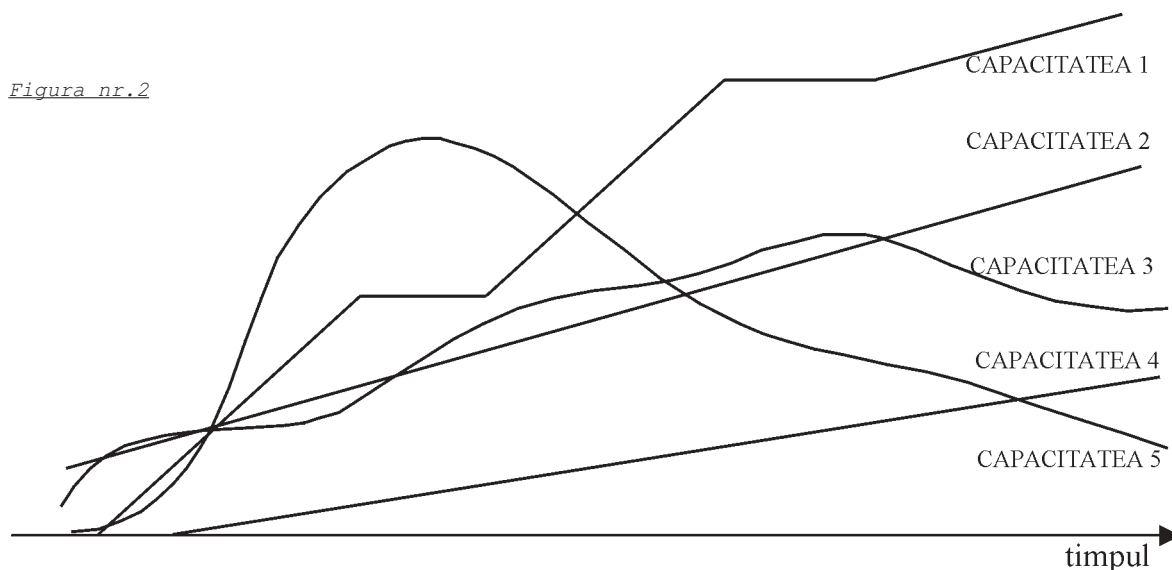
O capacitate poate fi mai mult sau mai puțin prezentă la naștere, să se dezvolte într-un mod mai mult sau mai puțin uniform și să parcurgă anumite trepte în evoluția sa, să progreseze continuu pînă la sfîrșitul vieții sau, cu timpul, să înceapă a degrada (să ne gîndim, de exemplu, la capacitatea noastră de memorizare, unele forme ale căreia își încep declinul pe la vîrsta de 25 de ani) etc.

Figura nr.1



Schema ce urmează permite o mai bună înțelegere a dezvoltării capacităților.

Figura nr.2



3. Transformarea

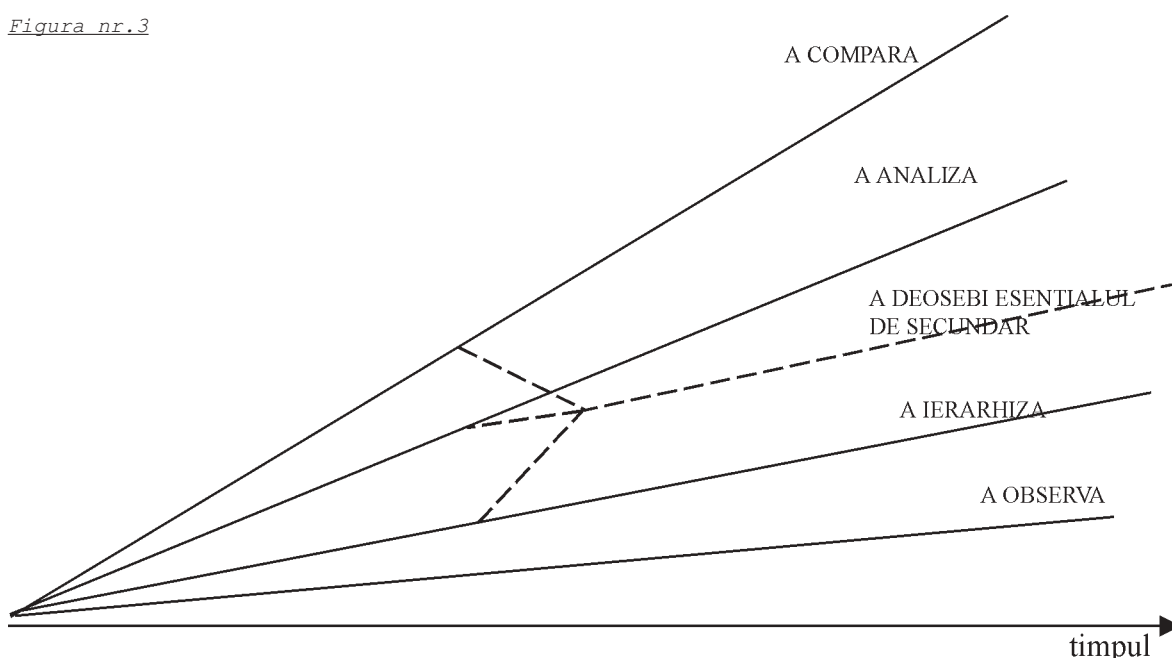
Evocînd transversalitatea și caracterul evolutiv al unei capacități, nu am identificat deocamdată cea mai importantă caracteristică a acesteia sau cea mai importantă pentru o mai bună înțelegere a faptului ce o deosebește de o competență: ea se dezvoltă pe o altă axă decît cea a timpului pe care o vom numi în continuare “axa situațiilor”. La contactul cu mediul și conținuturile, cu alte capacități și diverse situații, capacitățile interacționează, se combină între ele, generînd în mod progresiv altele noi din ce în ce mai operaționale: *de a citi, de a scrie, de a calcula, de a deosebi esențialul de secundar, de a face notițe, de a argumenta, de a negocia, de a organiza* etc.

Capacitățile cognitive de bază propuse de Jean- Marie DE KETELE aparțin acestor categorii.

De exemplu, capacitatea de a deosebi esențialul de secundar rezultă din capacități mai fundamentale ca cele *de a compara, de a analiza și de a ierarhiza*, după cum demonstrează schema din figura nr.3.

În felul acesta, capacitatea de negociere este strîns legată de cea de comunicare. Aceasta, la rîndul ei, este legată de capacitățile *de a vorbi, de a asculta* etc., care au un caracter din ce în ce mai operațional. Ele se transformă în mod progresiv în niște scheme interiorizate, în niște automatisme. Pentru a le identifica, unii autori vorbesc de “competențe generale”, “competențe-cheie” și “competențe transversale”. Evocator, dar și periculos, este faptul că acestea încă nu au caracterul unei competențe. Într-adevăr, oricît de operaționale ar fi, capacitățile nu devin

Figura nr.3



niciodată competențe dacă nu sînt definite în funcție de situație.

4. Non-evaluabilitatea (neevaluabile)

A patra caracteristică a capacității ține de faptul că aceasta nu poate fi evaluată. Ar putea fi evaluată utilizarea ei în anumite contexte, dar este destul de dificil de a obiectiva nivelul de posedare a unei capacități în stare pură.

3. COMPETENȚELE

3.1 Caracteristicile unei competențe

Să vorbim acum despre competența propriu-zisă. În literatura de specialitate ea este definită prin cinci caracteristici esențiale.

1. Mobilizarea unui ansamblu de resurse

Mai întîi de toate, competența face apel la mobilizarea unui ansamblu de resurse: cunoștințe, experiențe, scheme, automatisme, capacități, *savoir-faire* de diferite tipuri etc., ceea ce nu este suficient pentru a face deosebirea între capacitate și competență, căci această mobilizare o regăsim deja în capacitățile menționate mai sus care sînt destul de operaționale.

2. Caracterul finalizat

A doua caracteristică a competenței constă în faptul că mobilizarea nu se face în mod gratuit, întîmplător, școlărește chiar. Îi vom cita în continuare pe BERNAERDT, DELORY, GENARD, LEROY, PAQUAY, REY, ROMAINVILLE, WOLFS (1997): "*Aceste activități decontextualizate sînt eficiente doar dacă sînt reinvestite în noi activități globale în cadrul unui context dat, adică în noi activități funcționale.*"

Așadar, competența este finalizată: ea are o funcție socială, o utilitate socială; expresia "funcție

socială" fiind folosită în sensul larg al termenului, în cel de "purtător de sens" pentru elev. Pentru crearea unui produs, efectuarea unei acțiuni, rezolvarea unei probleme cu care se confruntă în practica școlară sau în viața cotidiană, dar care, în orice împrejurare are un caracter semnificativ pentru elev, el mobilizează diverse resurse.

Tocmai în aceasta constă, probabil, caracterul limitativ al competenței în învățămîntul secundar și superior. Căci nu se prea știe cum s-ar putea dezvolta aici numai competențe, ceea ce ar duce, fără îndoială, la un învățămînt utilitarist, exagerat de profesionalizant. Din moment ce adoptăm un demers orientat spre competențe, se cuvine să fim atenți. Anume aici se situează marea miză a echilibrului între un învățămînt "generalist", axat pe acumularea de cunoștințe și capacități, și un învățămînt mai specific, mai operațional, bazat mai mult pe acumularea de competențe, care abordează direct problema reinvestirii acestor cunoștințe și capacități în practicile sociale sau, cel puțin, în practici purtătoare de sens pentru elev.

3. Relația cu un ansamblu de situații

Cea de-a treia caracteristică ține de faptul că mobilizarea are loc în cadrul unui ansamblu de situații bine determinat. Competența de a lua notițe la cursurile din ultimul an de studii secundare și competența de a lua notițe în cadrul unei reuniuni nu sînt identice. Cele două modalități răspund unor exigențe diferite, fiind diferiți parametrii situației (densitatea informațiilor, diversitatea surselor, gradul de stres al vorbitorilor, dar mai ales funcția...). Astfel, poți fi competent în rezolvarea unei probleme de matematică și să nu fii competent în rezolvarea uneia de fizică. O capacitate va fi dez-

voltată doar cercetînd o varietate mai mare de conținuturi, fără a cunoaște vreo limită; altceva este în cazul unei competențe: pentru formarea acesteia, este necesar să fie restrîns cadrul situațiilor de exersare a ei în care va fi implicat elevul. El este supus, desigur, unei varietăți de situații necesare; este vorba însă de o varietate limitată care se situează în interiorul unui ansamblu de situații. Important e să alegem un ansamblu de situații ușor de identificat, cu ajutorul cîtorva parametri. Dacă ar exista numai o singură situație în care fiecare să-și exerseze competența, atunci această exersare ar constitui pur și simplu o reproducere. Din contra, definirea unei competențe printr-un spectru larg de situații nu ar permite evidențierea competenței cuiva într-un anumit moment.

Exemple de competență

1. “Conducerea unui automobil prin oraș”. Situațiile reprezintă trasee în momente diferite, în condiții atmosferice diferite, cu trafic diferit etc.

2. “Rezolvarea unei situații-problemă, apelînd la dimensiuni proporționale, la medie și/sau la procentaje”. Situațiile sînt cauzate aici de diversele situații-problemă (contextualizare, aranjament), la fel și de noțiunile mobilizatoare (mărimi proporționale, medie, procentaj), de numerele utilizate. Elevul trebuie să determine ce tip de noțiune să folosească pentru a rezolva situația-problemă.

3. “Prezentarea unui raport de sinteză, destinat publicării într-o revistă, referitor la o problemă de integrare a tinerilor în sistemul educativ, și care necesită acumularea și analiza unor informații cantitative (statistică descriptivă).

Exemple de situații care aparțin categoriei de situații:

- adaptarea tinerilor în învățămîntul superior;
- accesul tinerilor la studii universitare;
- repartizarea tinerilor în filierele învățămîntului secundar;
- eșecul în cazul primelor examene de admitere...

4. “Scrierea unui articol de ziar destinat unui public cultivat (dar nespecializat), care prezintă în plan comparativ doi autori”. Situațiile reprezintă autorii luați în discuție.

În general, analiza textului prin prisma unei teorii literare și prin mobilizarea unui material conceptual dat nu este, la drept vorbind, o competență. În schimb, competența este ceea ce mobilizează o totalitate de cunoștințe și de capacități (printre care și capacitatea de a analiza un text) pentru:

– *elaborarea și prezentarea unei expuneri orale* care necesită analiza unui text ce aparține unei anumite categorii de texte (de exemplu, cărora li s-a stabilit o limită în timp și/sau în spațiu, sau în raport cu anumiți autori, sau în raport cu un grad de dificultate ori de abstracție a textului);

– *alcătuirea unui text propriu* (poate fi vorba de

pregătirea unui pliant, a unui program turistic “cultural” destinat unui anumit public).

Pot fi evocate de asemenea competențe de un nivel mai înalt, printr-o reunire a acestora, de exemplu: competența de a *încuraja* o ședință pentru analiză de text cu elevii sau aceea de a *evalua* o prezentare a elevului.

4. Caracterul disciplinar

A patra caracteristică este în strînsă legătură cu cea precedentă. În timp ce capacitățile au un caracter transversal, competențele au un caracter disciplinar. Această caracteristică rezultă din faptul că competența este adeseori definită printr-o categorie de situații corespunzătoare unor probleme specifice disciplinei, provenite și ele direct din exigențele disciplinei.

Fără îndoială, anumite competențe ce aparțin diferitelor discipline sînt unele apropiate una de alta, fiind, așadar, mai ușor transferabile.

De exemplu, competența de a face o cercetare în domeniul științelor sociale nu este complet străină de competența de a face o cercetare științifică. Demersurile principale sînt aceleași (a elabora un cadru teoretic, a întocmi o listă bibliografică, a culege informații etc.). Totuși, aceste competențe se disting: un cercetător științific nu se poate considera cercetător în domeniul științelor sociale nu numai pentru că lucrul acesta necesită mobilizarea unor cunoștințe specifice disciplinei, ci și pentru că înseși demersurile cercetării sînt diferite. Cu toate acestea, nu putem generaliza și afirma că o competență are întotdeauna un caracter disciplinar. Aceasta ar însemna să denaturăm realitatea. Doar anumite competențe au un caracter disciplinar. Dar un număr și mai mare ca, de exemplu, competența de a conduce o reuniune împreună cu colegii de serviciu sau aceea de a conduce un automobil prin oraș au un caracter “*nedisciplinar*”.

5. Evaluabilitatea

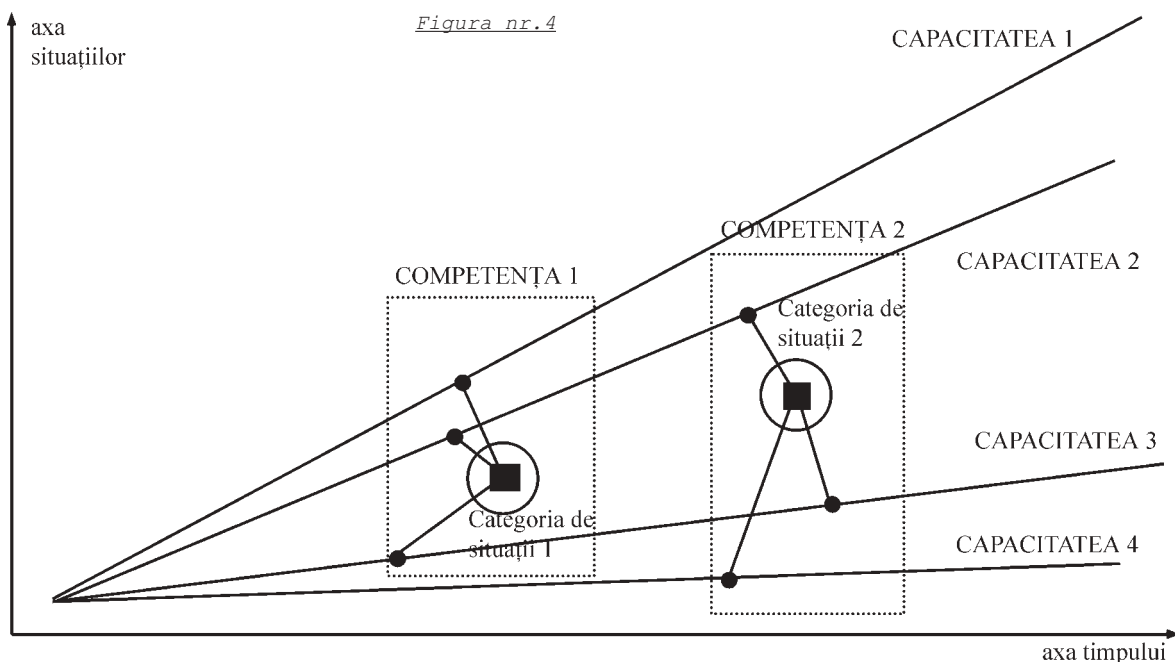
În timp ce o capacitate nu poate fi evaluată, competența poate fi, deoarece poate fi măsurată prin calitatea îndeplinirii sarcinii și prin calitatea rezultatului.

3.2 Axa situațiilor

După cum o demonstrează schema de mai jos, competența poate fi definită pe axa situațiilor (*vezi figura nr.4*).

Competența 1 ar putea fi, de exemplu, cea de a efectua o privire de ansamblu asupra literaturii, în baza unui subiect dat sau cea de a emite o ipoteză originală cu privire la o problemă apărută în cadrul unei discipline. Competența 2 este cea de a realiza un anumit tip de cercetare. Le deosebește însă faptul că diferă situațiile, capacitățile pe care le antrenează și nivelul de dezvoltare.

Competențele sînt și niște posibilități de integrare a cunoștințelor, a capacităților la o anumită etapă de formare a lor.



4. COMPETENȚELE ȘI INTEGRAREA LOR ÎN PROCESUL DE STUDIU

În cadrul proceselor de studiu, competențele vor fi formate prin activități de integrare.

O activitate de integrare este o activitate didactică ce are ca funcție principală încurajarea elevului să-și integreze cunoștințele. Este vorba de a dirija integrarea, de a o organiza și de a o provoca, adică a o “didactiza”, această acțiune orientată înscriindu-se în multiplele situații neformale de integrare legate de ocazii, contexte aparte și de persoane.

Nu vom reveni la aspectele termenului “integrare”: integrare socială, integrare cognitivă, integrare disciplinară etc. care au constituit obiectul de studiu al altor cercetări (ROEGIERS, 1997). Ne vom limita aici la sensul pe care l-am evocat anterior referitor la resursele de rezolvare a unor situații-problemă semnificative (ROEGIERS, 1998), care aparțin unei familii de situații.

Pentru a alege momentul de studiu destinat integrării unei achiziții, vom prefera utilizarea termenului “activitate de integrare”, și nu termenul de “situație de integrare”, deoarece cuvântul “situație” evocă într-o măsură mai mare situația-problemă, ce aparține unei familii de situații-problemă, decât organizarea didactică la care este raportată. Expresia “activitate de integrare” ar trebui așadar înțeleasă în sensul de “situație didactică în care elevul este chemat să-și integreze cunoștințele, priceperile și achizițiile”.

Cum ar putea fi caracterizată o activitate de integrare? Drept activitate de integrare poate fi calificată cea care prezintă următoarele caracteristici date de DE KETELE și al. (1989):

1. O activitate în care **elevul este actor**; după cum spunea LE BOTERF (1975); “*Spre deosebire de*

binecunoscuta pilă, competența se uzează, dacă nu este utilizată” (p. 18).

Activitatea centrată pe profesor nu poate fi în nici un caz considerată activitate de integrare, deoarece aceasta presupune ca mobilizarea resurselor să fie efectuată de elevul însuși.

2. O activitate care îl determină pe elev la **mobilizarea unui ansamblu de resurse**: cunoștințe, experiențe, scheme, automatisme, capacități, priceperi (*savoir-faire*) de diferite tipuri etc. După cum menționează DE KETELE și al. (1989), este vorba desigur de integrarea, și nu de juxtapunerea acestora.

3. O activitate care articulează cu o **situație nouă**. Reproducerea implică altceva decât mobilizarea unor resurse diverse.

4. O activitate care are **un caracter semnificativ**, în măsura în care face, într-un mod sau altul, legătura între studiile și situațiile complexe care le justifică pe acestea; mai ales, dacă integrarea este orientată spre formarea unei competențe sau a unui obiectiv final de integrare (OFI), aceste situații sînt cele care aparțin familiei de situații ce definesc competența sau OFI-ul. Anume acest caracter semnificativ, în sensul lui Michel DEVELAY¹, conferă sens studiilor. El poate să apară într-o multitudine de forme, conform situației care:

- antrenează elevul în utilizarea unor cunoștințe care cer a fi explicate prin propria experiență;
- încadrează cunoștințele în contexte noi, scoate în evidență utilizarea diferitelor cunoștințe;
- explorează limitele unor domenii de aplicare a acestor cunoștințe;

¹ Conferința din 22 ianuarie 1999, la UCL

- trimite la o gândire epistemologică, solicitînd o structurare a cunoștințelor; trimite de asemenea la o gândire antropologică care cere să ne întrebăm: care sînt întrebările fundamentale la care răspunde fiecare disciplină;
- permite reliefaarea distanței dintre teorie și practică; permite elevului, de exemplu, administrarea unor idei parazite, date lipsă, date care urmează a fi prelucrate înainte de a fi utilizate, multiple soluții, probleme “incomode” (în sensul dat de M.DEVELAY) etc.;
- permite scoaterea în evidență a aportului diferitelor discipline la rezolvarea unor probleme complexe;
- permite elevului să determine ceea ce cunoaște și ceea ce va trebui să mai învețe etc.

Această definiție este foarte largă și cuprinde, în consecință, un număr mare de realități. Iată cîteva dintre activitățile care pot fi calificate drept integra-toare:

- rezolvarea unei probleme ce implică o situație de explorare sau, în mod contrar, un ansamblu de cunoștințe (a nu se confunda cu aplicarea, deoarece în cazul acesteia elevul știe din timp ce resurse urmează a fi mobilizate);
- o situație de comunicare trăită de elevi;
- o sarcină complexă realizată într-un anumit context (scrierea unui text destinat publicării, schițarea unui plan de acces într-o clădire);
- o activitate de cercetare, o alocuțiune, un memoriu, o teză de licență;
- o vizită pe teren, care presupune o structurare în prealabil a cunoștințelor sau care constituie o reinvestiție a acestora și, în linii generale, orice ține de niște observări anticipate, dacă acestea au drept funcție generarea unor ipoteze la care se va putea reveni ulterior;
- lucrări practice, de laborator, care solicită elevilor aplicarea unor cunoștințe teoretice (emiterea de ipoteze, alegerea instrumentelor adecvate, culegerea de date...);
- crearea unei opere de artă ;
- culegerea de informații, care necesită adunarea și prelucrarea unor date (ancheta, studiul documentar...);
- un stagiu practic, cu condiția că satisface posibilitatea de a realiza legătura dintre cunoștințele teoretice și practică (pe verticală sau pe orizontală);
- un proiect pedagogic, un proiect la clasă negociat cu elevii, în care fiecare este chemat să-și mobilizeze cunoștințele.

Așadar, nu trebuie să reinventăm ceea ce adeseori facem spontan. Activitățile de integrare sînt utilizate în clasă (cel puțin în anumite clase). Cu toate acestea,

uneori este necesar de a le reorienta în funcție de competențele stabilite pentru a fi formate; de a le îmbogăți, de a le diversifica, de a le intensifica, chiar de a le sistematiza. Din punctul de vedere al formării competențelor, există un anumit tip de activități ce nu ar trebui ignorate: cele care-l determină pe elev să rezolve pur și simplu o situație-problemă ce aparține unui ansamblu de situații. Cel mai ușor lucru este să-l confruntăm cu una dintre aceste situații-problemă, asigurîndu-ne ca ea să fie nouă pentru elev.

Nu ar trebui totuși să cădem în extrema unei declarații sentențioase precum că, în cele din urmă, orice activitate didactică este într-un anumit fel o activitate de integrare. E de ajuns să revenim la caracteristicile unei activități de integrare, ca să realizăm că într-un număr considerabil de activități didactice nu poate fi vorba de integrare.

Iată cîteva exemple de activități ce nu pot fi calificate drept activități de integrare:

- contribuția substanțială a profesorului;
- antrenamentul decontextualizat;
- aplicarea limitată la anumite noțiuni;
- sinteza efectuată de profesor;
- o demonstrație efectuată de profesor (o experiență, o teoremă...);
- rezumatul unui curs;
- verificarea (care evocă adeseori o juxtapunere).

Toate aceste activități nu sînt inutile: ele contribuie într-un fel sau altul la formarea competențelor, la dezvoltarea capacităților, dar nu constituie activități de integrare propriu-zisă.

5. EVALUAREA ACHIZIȚIILOR (CUNOȘTINȚELOR, PRICEPERILOR ȘI DEPRINDERILOR) ELEVILOR ÎN TERMENII FORMĂRII DE COMPETENȚE

E nevoie oare de a evalua competențele, cunoștințele sau capacitățile? Este o întrebare importantă. Să cităm celebra frază a lui Jean-Marie DE KETELE: “Spune-mi cum evaluezi, și-ți voi spune pe cine formezi.” Răspunsul la întrebarea de mai sus îl pot da responsabilii pentru elaborarea curriculumurilor, fie la nivel politic (ceea ce numim nivel macrosocial), fie la nivelul instituțiilor școlare (nivel organizațional). Aname lor le revine dreptul să se pronunțe asupra obiectului evaluării, mai ales asupra obiectului evaluării certificative: competențe, cunoștințe și/sau capacități.

Un lucru este clar: dacă ne pronunțăm pentru evaluarea elevului în termenii formării de competențe, situația de evaluare este de același tip ca și situația de integrare. Cu alte cuvinte, ea ar trebui să constituie imaginea fidelă a situației în care elevul își exersează competența.

La unele cursuri, situația de studiere a integrării este confundată cu situația de evaluare. Acestea sînt cursurile la finele cărora elevului i se cere să realizeze o lucrare proprie, care i-ar mobiliza toate cunoștințele, priceperile și deprinderile, prin intermediul cărora ar putea să-și manifeste competența. Drept exemplu ar putea servi activitatea în care elevul trebuie să demonstreze competența de a pregăti și de a prezenta o expunere orală pe o temă dată, mobilizîndu-și toate cunoștințele și *savoir-faire* (priceperile și deprinderile) acumulate.

Același lucru se întîmplă și în cazul unei lucrări de licență, cînd elevul trebuie să dea dovadă de competență în efectuarea unei cercetări la disciplina aleasă.

Într-un anumit fel, situația de studiere a integrării poate fi văzută ca o situație de evaluare “în alb”.

6. CONSECINȚELE FORMĂRII COMPETENȚELOR ASUPRA CONCEPȚIEI UNUI MANUAL ȘCOLAR

Problematica formării competențelor în manualele școlare se prezintă într-o manieră diferită de cea a practicilor (metode și procedee) utilizate la clasă sau a practicilor (metode și procedee) de evaluare a performanțelor.

Înainte de a prezenta aceste specificări, să amintim mai întîi că un manual școlar poate viza următoarele funcții (Gerard & Roegiers, 1993):

- A. Funcția de transmitere a cunoștințelor
- B. Funcția de formare a capacităților și competențelor
- C. Funcția de consolidare a achizițiilor (cunoștințe, priceperi și deprinderi)
- D. Funcția de evaluare a achizițiilor
- E. Funcția de sprijin pentru integrarea achizițiilor
- F. Funcția de referință
- G. Funcția de educație socială și culturală.

Nici una dintre aceste funcții nu este incompatibilă cu abordarea integrată a studiilor, căci fiecare constituie un scut aparte al studiilor. Caracterul integrator

al acestora se va manifesta mai degrabă în repartizarea funcțiilor în cadrul manualului școlar. Un manual ce se limitează doar la dezvoltarea funcțiilor A (transmiterea cunoștințelor) și C (consolidarea achizițiilor) nu poate fi calificat drept manual integrator într-o măsură mai mare, decît unul orientat doar spre funcția F (de referință), în cazul în care funcția de referință evocă juxtapunerea cunoștințelor.

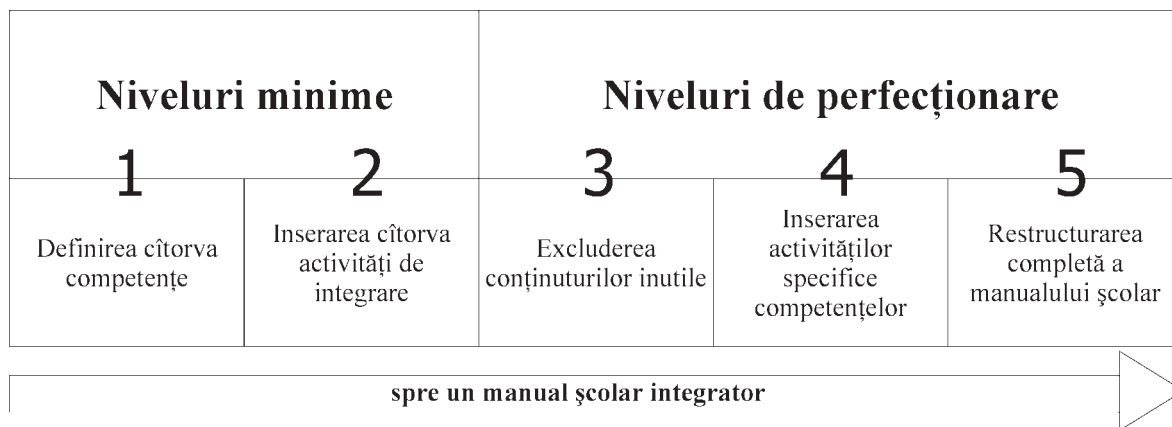
Ca să fie orientat spre integrarea studiilor, manualul ar trebui să depășească o simplă îmbogățire a cunoștințelor și să propună, în limitele activității solicitate elevului, alte perspective decît simpla antrenare a *achizițiilor*. El trebuie să pună în valoare, în special, funcțiile B (formarea capacităților și competențelor) și E (sprijinul pentru integrarea achizițiilor), adică aceste funcții să fie prezente în manual.

Dacă prezența lor este indispensabilă, nu este obligatoriu ca acestea să fie funcțiile principale ale unui manual școlar. Este suficient să apară doar ca funcții secundare, adică un manual conceput anterior în termeni de transmitere a cunoștințelor sau de consolidare a achizițiilor, se poate transforma destul de simplu într-un manual integrator: pentru a atinge cele mai elementare forme ale unui manual orientat spre integrarea studiilor, nu este necesară reexaminarea temeinică a structurii lui. La aceasta se poate ajunge pe etape, care pot fi definite după cum urmează.

Există condiții datorită cărora manualul poate fi calificat drept “manual integrator”.

1. Trebuie să se determine în prealabil competențele ce urmează a fi formate în cadrul manualului sau chiar un obiectiv final de integrare.
2. Manualul trebuie să conțină cîteva activități de integrare axate pe aceste competențe. Ar putea fi vorba de includerea în manual a cîtorva activități de integrare, raportate la competențele menționate mai sus.
3. Dacă există dorința de a merge mai departe, poate fi începută modificarea conținuturilor propriuzise ale manualului, eliminînd tot ce nu poate fi raportat la vreuna dintre competențe.

Figura nr. 5



4. Dacă există dorința de a merge și mai departe, pot fi formate aspecte specifice ale unei competențe, ca de exemplu un anumit *savoir-faire* raportat la competență, o atitudine aparte. Am ajuns la perspectiva funcției de formare a capacităților și a competențelor (B).

5. Dacă dorim să mai facem un pas, putem, în sfârșit, restructura completamente manualul din perspectiva formării competențelor.

Aceste condiții progresive sînt reprezentate prin schema din figura nr.5.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. BERNAERDT, DELORY, GENARD, LEROY, PAQUAY, REY, ROMAINVILLE, WOLFS (1997), *A ceux qui s'interrogent sur les compétences et sur leur évaluation*. Forum, mars 1997, 21-27.
2. DE KETELE, J.-M. (1997), Les compétences en première candidature. *Des savoirs... aux compétences (Rapport de la journée de l'enseignement secondaire du 15 octobre 1997)*. Louvain-la-Neuve : IPM, 16-20.
3. DE KETELE, J.-M. (1996), L'évaluation des acquis scolaires: quoi ? pourquoi ? pour quoi ?, *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, 17-36.
4. DE KETELE, J.-M., CHASTRETTE, M., CROS D., METTELIN, P. & THOMAS, J. (1989), *Guide du formateur*. Bruxelles: De Boeck-Université.
5. DELORY, C. (1994), L'intégration des savoirs, *Forum*, mars 1997, 21-27.
6. GARDNER, H. (1984), *Formes de l'Intelligence*, Odile Jacob.
7. GERARD, F.-M.. (1998), *E... comme Évaluation ou Enseignement. Pour un élargissement de la qualité des systèmes éducatifs* (document inédit)
8. GUITTET, A., (1994) *Développer les compétences*. Paris: ESF.
9. LE BOTERF, G. (1995). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.
10. MEIRIEU, Ph., (1987, 5ème édition 1990). *Apprendre ... Oui, mais comment?* Paris: ESF.
11. PAQUAY, L., ROEGIERS, X. (1999), *Caractériser des pratiques d'évaluation des compétences*, Document distribué à l'occasion de la troisième journée de la "Formation pour l'Installation des Compétences", organisée par la FESeC, le 26 janvier 1999.
12. PERRENOUD, P. (1997), *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
13. PERRENOUD, P. (1998), Construire des compétences: est-ce tourner le dos aux savoirs (à paraître dans *Résonances*).
14. ROEGIERS, X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration*, Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
15. ROEGIERS, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université.
16. ROEGIERS, X. (1998), *Compétences et situations d'intégration*, Conférence donnée à l'occasion de la première journée de la "Formation pour l'Installation des Compétences", organisée par la FESeC, le 12 novembre 1998.

Traducere și adaptare: Dorina BARBAROV

Să învățăm ce fac și ce știu
celelalte popoare...

C. Dumitrescu-Iași



MAPAMOND PEDAGOGIC

CHO Nan-Sim,
Institutul Coreean de Curriculum și Evaluare

Industria de manuale a Coreii de Sud: realizări și perspective

Sistemul coreean de manuale este constituit din manuale de tip 1 și manuale de tip 2, dar este parțial deschis și pentru manuale “adoptate”. Manualele de tip 1 sînt manualele al căror drept de autor aparține Ministerului Învățămîntului. Manualele de tip 2 sînt cele elaborate de autori particulari, propuse pentru utilizare și recunoscute ca fiind în corespundere cu standardele existente. Manualele “adoptate” sînt aprobate de Ministerul Învățămîntului sau de Responsabilul pentru Afaceri Educaționale în calitate de manuale suplimentare, de substituție sau ca ghiduri pentru profesori.

Deoarece dreptul de autor aparține Ministerului, manualele de tip 1 pot fi considerate similare manualelor naționale din trecut, cu excepția diferenței care există în procesul lor de elaborare. Anterior, cînd predominau manualele naționale, elaborarea lor era efectuată în patru etape: scrierea – analiza – editarea – distribuirea. În cazul manualelor de tip 1 a fost introdusă încă o etapă: cercetarea și dezvoltarea. Conținutul manualelor este elaborat în baza criteriilor stabilite în rezultatul cercetărilor unor echipe specializate. Manualele noi, înainte de a fi aplicate pe scară națională, sînt testate în anumite școli pentru a se determina în ce măsură satisfac cerințele la zi. Din aceste motive, manualele de tip 1 sînt numite “manuale create în baza cercetărilor științifice”.

Instanțe autorizate cu selectarea manualelor

Fiecare instituție școlară își poate alege manualele, cu excepția celor de tip 1, care sînt distribuite în mod centralizat pentru anumite discipline. Majoritatea manualelor de tip 2 sînt autorizate pentru fiecare

disciplină. Selectarea unui anumit manual sau autor (autori) poate crea probleme în cazul cînd decizia cu privire la un manual sau altul nu este argumentată, motivată suficient. Oficial, dreptul de a selecta și a comanda manuale aparține administrației școlii (administratorului). Cu toate acestea, în fiecare școală sînt organizate întruniri ale profesorilor la fiecare clasă și obiect, precum și ale comisiilor de administrare școlare, care influențează decizia în selectarea manualelor.

Metode de selectare

Conform articolului 3 din *Statutul cu privire la manuale*, toate școlile utilizează manuale de tip 1 pentru disciplinele la care este elaborat respectivul manual, pentru celelalte discipline pot fi selectate și manuale de tip 2. Fiecare instituție școlară trebuie să formeze o comisie care ar garanta o selectare obiectivă, efectuată în mod independent cu participarea profesorului responsabil. În fiecare semestru este întocmită o listă a manualelor, iar o dată cu revizuirea curriculumului în școli este expediat cîte un exemplar al noului manual.

Editarea manualelor

Politica strategică coreeană de editare a manualelor este orientată spre “dezvoltarea și distribuirea unor manuale de calitate cît mai diverse” deoarece, ani la rînd, utilizînd manualele standardizate, sistemul educațional nu era capabil să formeze personalități ce ar putea să se adapteze la schimbările rapide din societate și să manifeste un spirit inovator, conform imperativelor secolului XXI – secol bazat pe cunoștințe și competențe.

S-a recunoscut în mod unanim că nu putea fi garan-

atătă calitatea învățămîntului fără o îmbunătățire substanțială a calității manualelor. Mai mult decît atît, elevii de astăzi, pentru care se elaborează atît în țară, cît și peste hotare o varietate mare de manuale, cu referințe comerciale bune, nu ar mai accepta să utilizeze niște manuale plictisitoare și depășite.

Dezvoltarea și distribuirea manualelor

Cel de-al VII-lea Curriculum Național susține o politică ce permite multiple posibilități de selectare a manualelor. Esența acesteia poate fi explicată din cîteva perspective.

În primul rînd, elevilor și profesorilor li se oferă manuale elaborate de diferite echipe de autori la anumite subiecte. Acest obiectiv poate fi realizat în cazul cînd numărul de manuale aprobate de sistemul de autorizare sau cel de adoptare va crește în comparație cu numărul manualelor elaborate de guvern.

În al doilea rînd, unele manuale includ mai multe tipuri de materiale didactice, inclusiv cele cuprinse pe CD-ROM sau INTERNET. Computerul, factorul de dirijare al informațiilor și tehnologiile acestui veac, a extins conceptul tradițional de manual, oferind posibilitatea de a produce materiale de predare-învățare mult mai diverse. Ministerul Învățămîntului acceptă politici multidimensionale pentru a asigura o varietate cît mai mare de manuale, de alte materiale didactice.

Dezvoltarea și distribuirea manualelor de calitate

Manualele bune trebuie să corespundă unor standarde înalte atît în ceea ce privește conținutul, cît și design-ul. Înainte de toate, un manual calitativ trebuie: să corespundă obiectivelor curriculare; să aibă un conținut sistematizat în funcție de nivelul grupului-țintă de elevi; să ofere un material de învățare distribuit pe capitole astfel încît să asigure o instruire cît mai eficientă; să fie însoțit de fotografii și ilustrații prezentate adecvat; să includă întrebări, proiecte de cercetare și activități opționale de învățare; să conțină materiale suplimentare ce i-ar ajuta pe profesori și elevi la optimizarea procesului de predare-învățare. Dezvoltarea unor manuale de calitate cere autori – experți în domeniu care să-și ia angajamentul și să-și folosească întregul potențial pentru cercetare și elaborare.

În afară de un conținut bine sistematizat, design-ul, formatul și structura manualelor trebuie să fie atractive pentru a stimula interesul elevilor și a face față concurenței. Manualele bune trebuie să fie durabile și practice, fiindcă sînt utilizate de profesori și elevi în fiecare zi. Pentru a asigura producerea unor astfel de manuale, se fac cercetări în vederea îmbunătățirii calității hîrtiei, copertei etc.

În cadrul celui de al VII-lea Curriculum Național, cota manualelor de tip 1 rămîne a fi înaltă. Toate manualele pentru școala primară, precum și cele de limba coreeană, de educație morală și istorie a Coreii la nivel de gimnaziu sînt elaborate ca manuale de tip 1. În afară de aceasta, lotul

de manuale care nu poate fi acoperit în întregime de setul de manuale de tip 2 din cauza cererii limitate pentru ele, este completat cu manuale de tip 1, care includ și manuale pentru unele discipline din școlile profesionale sau speciale și toate manualele din școlile pentru elevi cu handicap.

Elaborarea manualelor în baza cercetărilor

Guvernul intenționează să dezvolte manualele de tip 1 în baza unor cercetări detaliate în domeniul subiectelor prevăzute. Întrucît manualele de tip 1 sînt controlate de guvern, este posibilă o planificare la scară națională și o supervizare de calitate. Manualele în baza cercetărilor sînt cele realizate în urma unor investigații efectuate în scopul de a stabili un fundament sigur pentru elaborarea lor. Acceptarea acestui proiect a fost dictată de recunoașterea faptului că manualele elaborate fără o cercetare anterioară detaliată sînt de o calitate necorespunzătoare. Pentru elaborarea acestui tip de manuale au fost stabilite procedurile de cercetare și de dezvoltare și a fost creat un program de experimentare, de testare a funcționării lor în școli. Procedura de dezvoltare a manualelor în baza cercetărilor constă în:

- decretarea Curriculumului Național;
- cercetarea științifică în scopul elaborării unui manual;
- cercetarea și elaborarea manualului;
- analiza manuscrisului de către Ministerul Învățămîntului;
- testarea variantei experimentale în școli;
- elaborarea variantei finale.

Ministerul Învățămîntului susține mai multe organizații, inclusiv institute de cercetări finanțate de guvern, în procesul de cercetare sistematică și continuă în vederea elaborării manualelor de tip 1. Unul dintre aceste institute, care s-a afirmat ca autoritate în domeniu, este Institutul Coreean de Curriculum și Evaluare (KICE).

Discuții deschise cu privire la elaborarea manualelor de tip 1

Este foarte important ca toate persoanele interesate: reprezentanți ai guvernului, specialiști în elaborarea manualelor, profesori, părinți și elevi să aibă posibilitatea de a participa la discuții deschise și sincere în procesul de elaborare a manualelor de tip 1, fiindcă fiecare dintre aceste manuale este unicul pentru disciplina respectivă.

Ministerul Învățămîntului și organizația autorizată pentru cercetare vor încerca să ofere posibilități de participare mai multor cercetători în elaborarea manualelor, candidații fiind selectați din rîndul publicului larg (în cadrul celui de-al VII-lea Curriculum Național, echipele de elaborare a manualelor de limba coreeană și de educație morală pentru ciclul gimnazial au fost selectate în urma unor concursuri). Aceștia vor monitoriza examinarea variantelor experimentale ale noilor manuale, plasîndu-le pe pagina Web a Ministerului



Învățămîntului sau a altor instituții implicate, astfel ca fiecare să poată avea acces la ele spre a le examina și a face comentariile de rigoare.

Dezvoltarea sistemului de manuale de tip 2

Ministerul Învățămîntului folosește toate mijloacele posibile pentru asigurarea calității manualelor. Sistemul de autorizare a manualelor de tip 2 va ghida editorii privați în vederea perfecționării lor, creînd premise pentru creșterea standardului general de calitate, fiindcă manualele de tip 2 constituie majoritatea materialelor de predare-învățare folosite în școli. Viitoarele sisteme de autorizare trebuie să ia în considerație următoarele rigori:

I. Sistemul trebuie să încurajeze spiritul de independență și inventivitate. În acest scop, Ministerul Învățămîntului va prezenta modele de manuale de tip 2 și va elabora criterii raționale de autorizare. Pentru autorizarea manualelor din cadrul celui de-al VII-lea Curriculum Național a fost adoptat un nou criteriu: inventivitatea.

II. Trebuie să fie garantate obiectivitatea și transparența procesului de autorizare, iar criteriile, procedura și rezultatele autorizării să fie accesibile publicului. În ceea ce privește autorizarea manualelor din cadrul celui de-al VII-lea Curriculum Național, se va recurge la o selectare obiectivă a examinatorilor.

III. Procedura de autorizare trebuie să aibă loc sub o supervizare specializată. O monitorizare specializată și stabilă va ajuta Ministerul să ofere profesorilor și elevilor manuale de calitate. De aceea, începînd cu anul 1998, Ministerul Învățămîntului a încredințat această misiune institutului KICE. Pe de o parte, fiind responsabil de supervizare, acesta trebuie să realizeze cercetări fundamentale atît cu privire la procesul de autorizare, cît și la cel de elaborare a manualelor. Pe de altă parte, membrii KICE trebuie să îndeplinească rolul de monitorizare, consolidîndu-și astfel statutul de experți în domeniu.

Dezvoltarea design-ului manualelor

Pînă la cel de-al VI-lea Curriculum Național, aspectul grafic și imagistic al manualelor coreene nu era suficient de atractiv pentru stimularea dorinței de învățare a elevilor, iar formatul rudimentar și ilustrațiile nu transmiteau într-un mod eficient conținutul manualului. În plus, existau puține materiale de predare-învățare suplimentare care să fi contribuit la desfășurarea diferitelor activități, proiecte de cercetare sau dezbateri.

De fapt, calitatea proastă a design-ului a fost cauzată de politica de propagare a unui preț redus. Ca rezultat, aspectul manualelor coreene în uz lasă mult de dorit în comparație cu manualele din țările înalt dezvoltate, care au realizat un progres deosebit în această privință.

Pentru manualele din cadrul celui de-al VII-lea Curriculum Național se fac încercări considerabile de a ameliora situația la acest capitol. S-a îmbunătățit calitatea hîrtiei utilizate, a fost permisă folosirea unei game largi de culori, au fost aprobate ediții de un format mai mare. În plus, se acordă o atenție deosebită și design-ului. Pentru a îmbunătăți aspectul exterior al manualelor, costul acestora trebuie majorat pînă la prețul real, iar nivelul profesional al fotografilor, designer-ilor și al directorilor artistici trebuie perfecționat.

Diversificarea materialelor de predare-învățare

Imperativele zilei impun elaborarea diferitelor forme de materiale didactice, inclusiv a manualelor tradiționale, pentru a-i pregăti pe elevi pentru viitoarea societate tehnologico-informațională. În cadrul celui de-al VII-lea Curriculum Național, unele manuale, printre care și manualul profesorului *Engleza pentru școala primară*, unele materiale pentru elevi cu handicap și materialele pentru absolvenții specialităților de informatică și electronică din școlile profesionale sînt elaborate pe format CD-ROM.

Introducerea unor prețuri reale și dezvoltarea sistemului de aprovizionare

Pentru a accelera editarea unor manuale mai bune, trebuie să se renunțe la politica prețurilor reduse dirijată de guvern și să se adopte principiile unei economii de piață, încurajînd competiția liberă dintre companiile de editare private.

Totodată, sistemul existent de aprovizionare realizat în exclusivitate de unul sau doi agenți trebuie substituit cu un sistem de multi-distribuitori operat de cîteva organizații interesate sau de editori particulari.

Selectare și adaptare: *Viorica GORAȘ-POSTICĂ*
Traducere din limba engleză: *Iulia CAPROȘ*

*KICE-UNESCO Almaty JOINT STUDY PROGRAMME,
Curriculum, Textbooks & Instructional
Materials Development, Seoul, Korea, Sept. 2000*

CURRICULUMUL ȘI MANUALUL ȘCOLAR

LECTURA ÎMPOTRIVĂ

MANUALELE ALTERNATIVE



Omul învățat își poartă pururea
bogățiile în cugetul său.

Fedru



EX CATHEDRA



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Curriculumul și manualul școlar

(cu aplicații la limba și literatura română)

Cercetarea raportului dintre curriculum și manualul școlar se axează pe următoarele probleme:

- rolul manualului în realizarea/implementarea curriculumului;
- funcțiile și structura manualului elevului;
- misiunea autorilor de manuale;
- profesorii și manualele alternative etc.

În literatura de specialitate manualul școlar este definit ca *“document oficial de politică a educației, care asigură concretizarea programei școlare într-o formă ce vizează prezentarea cunoștințelor și capacităților la nivel sistemic, prin diferite unități didactice, operaționalizabile, în special, din perspectiva elevului...”* [1, p.300]. Referindu-ne la disciplina Limba și literatura română, manualul școlar este documentul oficial care dezvoltă și concretizează, la nivel de clasă, curriculumul de limba română.

Pornind de la obiectivele curriculare, autorii de manuale vor delimita conținuturile învățării la limba și literatura română (din cele recomandate de curriculum pentru clasa respectivă) și le vor structura pe cele trei domenii — lectură, limbă, comunicare — propunând și oportunități adecvate de predare-învățare-evaluare a materiei.

Așa cum manualul este un instrument de lucru pentru profesor și elev, autorii vor urmări ca noile manuale de limba română să realizeze, în principal, următoarele **funcții**:

- **de informare**: manualul trebuie să cuprindă noțiunile de bază, sistemul de cunoștințe la limba și literatura română, reflectat la nivelul clasei respective;
- **de formare**: manualul trebuie să includă un sistem de sarcini didactice îndreptate spre formarea competențelor lingvistice, lectorale și de comunicare;
- **de stimulare și autoinstruire**: prin conținutul său, manualul trebuie să declanșeze și să susțină interesul pentru studiul disciplinei, să stimuleze autoeducația.

Organizarea învățării într-un manual se poate realiza în mai multe feluri:

- de la experiența practică la teorie;
- de la teorie la aplicații practice prin controlarea achizițiilor;
- de la exerciții practice la elaborarea teoriei;
- de la expozeu la exemple și ilustrări;
- de la exemple și ilustrări la observație și analiză.

Funcția de ghidare a învățării întrunește alternative:

- repetiția, memorarea, imitarea modelelor;
 - activitatea deschisă și creativă a elevului, care poate utiliza propriile sale experiențe și observații [4, p. 76].
- Orice manual este obligat să exercite la maximum

funcțiile enumerate mai sus, evident în baza celei informative, în nici un caz însă să facă abuz de aceasta din urmă. Așadar, nici elevul, dar cu atât mai mult profesorul nu va considera manualul ca panaceu universal în abordarea unei probleme/teme, ci vor porni doar, înarmați cu acest instrument și, evident, pregătiți/formați în descoperirea/cercetarea multor/altor surse de informație din lumea contemporană. Autorul de manuale însă nu-și va concentra atenția doar la conținuturile propuse; acestea sînt doar recomandate, ci se va orienta asupra curriculumului integral, ghidîndu-se și preocupîndu-se, în primul rînd, de materializarea și realizarea obiectivelor-cadru și a celor de referință, va reuși să-și formeze o viziune corectă și, implicit, își va îndeplini cu succes misiunea. Or, curriculumul este un document de primă importanță atît pentru cadrele didactice și pentru diferite instanțe manageriale, cît și pentru autorii de manuale, acesta prezentînd în mod detaliat parcursul didactic al disciplinei, esența paradigmei educației lingvistice și literare.

Conform preceptelor didacticii moderne, **structura manualului școlar** urmează să reflecte “dimensiunile funcționale evocate, asigurînd concretizarea programei prin realizarea în ordine ierarhică a următoarelor operații pedagogice:

- identificarea unităților de conținut;
- specificarea experiențelor de învățare corespunzătoare;
- programarea unităților de instruire la nivelul unor secvențe evaluabile în termeni de competență-performanță;
- angajarea acțiunilor de predare-învățare-evaluare la nivelul conștiinței pedagogice a profesorului;
- îndrumarea proiectelor de “învățare în clasă” și de “învățare acasă” [1, p. 300].

Organizarea unităților de conținut în module, capitole, paragrafe etc. se va constitui din următoarele compartimente: text(e) de bază și auxiliar(e), stilistică, probleme de comunicare (orală și scrisă), lexic, ortoepie, ortografie, punctuație, gramatică funcțională (aplicată la comunicare), noțiuni de istorie a limbii (adaptate la nivelul clasei) etc.

Abordarea în manieră originală și creativă a unităților de conținut din curriculum, structurarea materiei de învățare și operaționalizarea/algoritmizarea acesteia la diferite niveluri rămîne a fi o datorie onorabilă a autorilor de manuale. Noul tip de proiectare curriculară nu poartă un caracter directiv, ca și programele tradiționale care prezentau liste obligatorii de conținuturi, ci solicită autorilor de manuale alternative o abordare didactică liberă și inedită a materiei de studiu. Pornind de la intenția conectorilor de curriculum și terminînd cu activitatea din sala de clasă a profesorului și elevului, care

va fi sprijinită și facilitată de manual în mod primordial, se vor depune eforturi pentru racordarea demersului didactic la evoluțiile învățării limbii materne și literaturii naționale pe plan internațional, dar și recuperarea peste timp — a unei strălucite tradiții, întrerupte, cu decenii în urmă [2, p.4].

Textele literare și nonliterare se vor selecta în baza criteriilor **valoric-estetic, tematic, stilistic și psihopedagogic/formativ**. Textele nonliterare vor fi integrate în modulele manualului ca elemente auxiliare în cele mai multe cazuri, cu funcție ilustrativă.

Numărul textelor de bază nu va fi mai mare de 12-15, iar natura lor literară (gen, specie, figuri de stil etc.) va acoperi problematica cerută de curriculum. *Materia gramaticală va fi oferită în plan strict funcțional, în manieră pragmatică, eludîndu-se orice fel de teoretizare*. Însușirea fenomenelor lingvistice va porni de la text, de la un context real de comunicare și va ajunge tot la text, prin exersarea unor practici concrete de vorbire orală și scrisă.

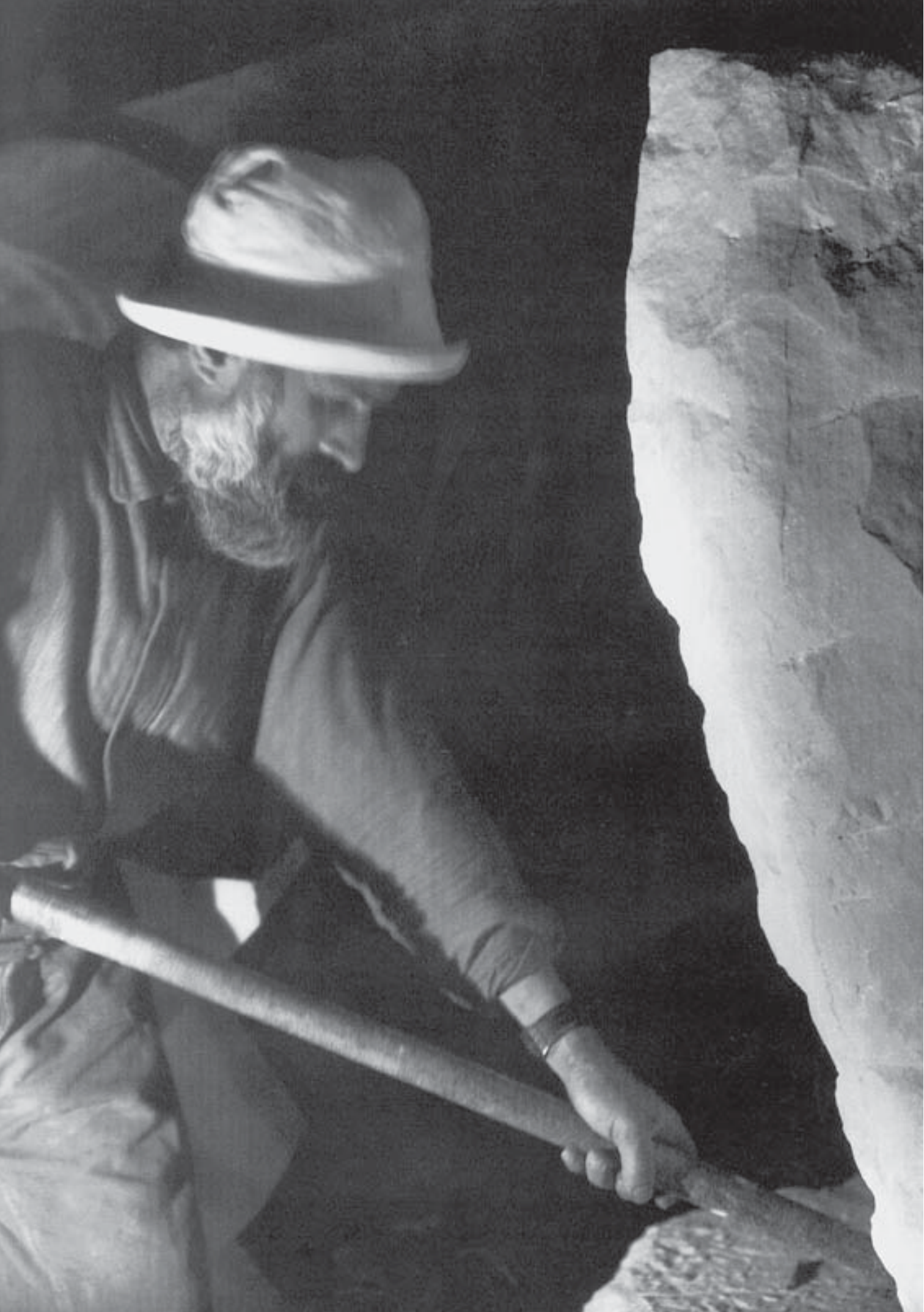
Noțiunile gramaticale nu se vor propune pentru a fi însușite la nivel teoretic, fără a clarifica în conștiința noastră problema: cum “lucrează” acestea la formarea unor abilități de comunicare corectă și eficientă, iar predarea în sine a acestora, fără finalități aplicative, nu se va face în nici o clasă de gimnaziu.

Respectarea aceluiași set de obiective-cadru și de referință, pe de o parte, și acoperirea tuturor tipurilor de unități de conținut, pe de altă parte, vor asigura unitatea manualelor alternative care vor apărea pe piața școlară și pentru care vor opta profesorii, de comun acord cu părinții și elevii.

Existența manualelor alternative reprezintă un beneficiu enorm pentru profesori și elevi, deoarece primii încearcă să ofere anumite repere în condițiile exploziei informaționale de astăzi, iar elevilor li se oferă șanse reale de individualizare și diferențiere a procesului de învățare.

Sorin Cristea oferă în *Dicționarul de pedagogie* un set de **criterii de apreciere a eficienței unui manual școlar**, considerate în egală măsură importante atît pentru cei care elaborează, cît și pentru cei care vor fi puși în situația de a evalua sau de a alege un manual:

- selecționarea informației cu valoare formativă superioară;
- accesibilizarea informației selecționate printr-o formă de prezentare inteligibilă și stimulativă (imagini, tabele, indicatori, elemente rezumative etc.);
- adaptarea informației la situații formative multiple;
- asigurarea coerenței pedagogice *interne* (ordonarea-corelarea, orientarea formativă a informației) și *externe* (în raport cu diferite autorități, modele, imperative sociale exprimate la nivelul comunității educative locale și teritoriale);
- facilitarea surselor de consultații didactice



DRUM SPRE INFINIT

În timp ce toată lumea
așteaptă eclipsa
coloana lui Brâncuși
înaintează spre infinit
eclipsa vine
întunecă mințile
și pleacă
coloana lui Brâncuși
continuu înaintează spre infinit
materia ei
aidoma spiralei dialectice
se încolăcește în jurul veșniciei
(sau, poate, veșnicia în jurul coloanei)
oricât ar curge secundele în sus
coloana se înalță calm
cu pas structurat
spre locul unde
încă nimeni n-a ajuns
decît în vis
extraterestrii îl iau pe Brâncuși
drept "om de-al lor"
ei cred coloana o scară
pentru coborîrea lor
spre un dialog între civilizații
la intersecții milenare
P.S. coloana lui Brâncuși
a mai făcut un pas
spre infinit

Brâncuși, cel mai mare sculptor al timpurilor moderne, s-a născut în 19 februarie/2 martie 1876 la Hobița, comuna Peștisani din județul Gorj. Apoi a plecat pe jos la Paris și și-a trăit toată viața în Montparnasse. Dar, într-un an, atunci cînd trecuse de saizeci, s-a întors de unde a pornit și la Tîrgu-Jiu a azvîrlit în sus coloana fără sfîrșit, pe care cerul nu sprijină; a ridicat în piatră poarta sîrutului, pe sub care trecem spre bucuriile și durerile noastre; a cioplit masa tăcerii și cele 12 scaune, la care ne așezăm la sfat în clipe de liniște sau de cumpănă. Timpurile grele l-au făcut să plece și să nu mai revină în țară niciodată, spunînd, parcă pentru generațiile viitoare, "nici nu știți ce vă las aici"... S-a stins din viață în 16 martie 1957 la Paris, după cum îi mărturisise duhovnicului său "nelimpăcat sufletește, fiindcă nu pot să-mi dau sufletul în țara mea..." Mesajul maestrului este viu și astăzi.

World Monuments Fund, cea mai importantă instituție internațională care se ocupă de restaurarea monumentelor de valoare din lume, a plasat *Coloana Infinitului* între cele mai importante o sută de monumente din lume. *Testamentul spiritual* al lui Brâncuși e la dispoziția umanității și oricînd este o invitație la meditație. Căutarea *adevărului Brâncuși*, în fapt drumul *SPERANȚEI*, al propriei noastre regăsiri... E un drum anevoios, dar cu prisosință că merită să-l parcurgem, mărturisirea însuși Constantin Brâncuși: „Suferințele întăresc pe om și sînt mai necesare decît orice plăcere pentru formarea unui caracter. Și apoi eu găsesc întotdeauna că fiecare e singur de vină de tot ceea ce i se întîmplă... De altfel ceea ce m-a susținut în tot drumul pe care l-am străbătut de cînd am plecat de acasă, din satul meu din Gorj a fost sentimentul acesta al propriei răspunderi în fața oricărei fapte și al bucuriei depline în fața fiecărui lucru. În sufletul meu nu a fost loc nici pentru invidie, nici pentru ură, ci numai bucuria pe care o poți culege de oriunde și oricînd. Cred că ceea ce ne face să trăim cu adevărat este sentimentul permanentei noastre copilării în viață.”

Citatele au fost selectate din:

- Barbu Brezianu, *C. Brâncuși*, BIC ALL, București, 1998
- Cristea-Robert Velescu, *Brâncuși inițiatul*, FOTIS, București, 1993
- Domitru Daba, *Brâncuși*, Editura de Vest, Timișoara, 1995

Silvia LOZOVANU



realizabile la nivelul interacțiunii dintre instruirea formală-nonformală-informală.

Considerăm oportună prezentarea sintetică a unui set de criterii de evaluare a manualului școlar, alcătuit în baza mai multor documente oficiale, inclusiv și a celor oferite de Reprezentanța pentru Învățământ a Băncii Mondiale în Moldova:

- corespunderea curriculumului;
- respectarea principiilor didactice;
- prezentarea conținutului și structurii manualului;
- gradul de accesibilitate a limbajului;
- eficiența metodelor și procedeele folosite;
- prezentarea grafică, design-ul;
- ilustrarea;
- originalitatea;
- calitatea materialelor utilizate;
- prezența unor indicații care facilitează munca profesorului etc.

Vom descifra, pentru ilustrare, un indicator, insistând asupra unor criterii de performanță. *Prezentarea materialului și a structurii manualului* va fi apreciată cu „foarte bine” în următoarele cazuri:

- a) sarcinile didactice pentru elevi și profesori sînt într-adevăr utile și pun în valoare textele folosite;
- b) titlurile și subtitlurile facilitează în mod real utilizarea manualului;
- c) prezentarea și structurarea materiei scot în evidență obiectivele lecției/unității didactice (modulului)/a manualului în integralitatea lor;
- d) toate noțiunile-cheie sînt evidențiate, identificîndu-se ușor;
- e) manualul are un aspect estetic plăcut și stimulează interesul pentru lectura lui;
- f) textele, de diverse tipuri, sînt bine diferențiate și ajută atît elevul, cît și profesorul.

Oamenii de știință din domeniul pedagogiei formulează, din perspectiva principiilor psihopedagogice, o serie de cerințe, demne de luat în seamă de autorii care se angajează la elaborarea unui manual școlar. Din acest punct de vedere, un manual trebuie să răspundă următoarelor cerințe:

- **didactice** (modalități convenabile de înfățișare a informației, respectarea unui stil cognitiv adecvat vârstei etc.);
- **igienice** (lizibilitatea textului sau a materialului iconografic, calitatea hîrtiei și a cernelii tipografice, formatul manualului);
- **estetice** (calitatea tehnoredactării, a ilustrațiilor utilizate, a legării, a coloritului) [4, p. 76].

Actualmente în Republica Moldova se desfășoară concursurile de manuale pentru gimnaziu și liceu. Majoritatea autorilor și evaluatorilor sînt autodidacți în domeniu, familiarizîndu-se în mod individual, foarte selectiv și parțial, bineînțeles, cu diverse rigori teoretice și practice de elaborare și

evaluare a manualelor. Nu există, deocamdată, un cadru legislativ distinct și detaliat, un regulament sau un statut al manualului școlar care ar reglementa și ar clarifica problemele respective. Credem oportună o detaliere a două criterii importante – design-ul și limbajul – care au fost înnoite substanțial și care influențează mult calitatea manualului.

Design-ul:

1. Funcționalitatea:

- în ce măsură contribuie la stimularea și facilitarea învățării;
 - cum se subordonează funcțiilor unui manual școlar.
2. Prezența diferitelor tipuri de ilustrații și raportul dintre ele: fotografii, desene, tabele, diagrame, grafice etc.
 3. Adaptabilitatea la specificul vârstei și al disciplinei
 4. Mărimea și funcția tipurilor de caractere utilizate
 5. Rolul culorilor, nuanțelor
 6. Rostul spațiilor, “aerisirea paginilor”
 7. Atractivitatea (publicitară, decorativă etc.)
 8. Esteticul aranjării/ordonării paginii, a unității didactice, a manualului în întregime
 9. Cum se regăsește elevul în manual, la general, în tot design-ul manualului, în mod special.

Limbajul manualului:

1. Corectitudinea:

- științifică;
- gramaticală;
- stilistică.

2. Accesibilitatea

3. Varietatea/diversitatea formulelor de adresare, de prezentare a sarcinilor didactice
4. Originalitatea, inventivitatea
5. Încurajarea exprimării diverselor puncte de vedere.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera, Chișinău, 2000.
2. Crișan, Al., Guțu, Vl., *Proiectarea curriculumului de bază. Ghid metodologic*, Chișinău, 1996.
3. Pâslaru, Vl., Crișan, Al., Cerkez, M. et al., *Curriculum disciplinar de limba și literatura română, clasele V-IX*, Editura Știința, Chișinău, 1997.
4. Cucuș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996.
5. Crișan, Al.(coord.), *Limba română în gimnaziu*. Text preliminar de curriculum școlar, București, 1994.
6. *Limba și literatura română, clasele V-IX. Ghid metodologic*, coord.: Vl. Pâslaru, Editura Litera, Chișinău, 2000.

François-Marie GERARD,
Xavier ROEGIERS

Evaluarea manualului de literatură: rigorile unui demers în serviciul plăcerii de a scrie

Evaluarea manualelor școlare este un demers larg răspândit, ce stă la baza tuturor criteriilor de alegere a unui manual și, totodată, fundamental inexistent, deoarece alegerile operaționale sînt de cele mai multe ori rezultatul intuițiilor sau al empirismelor, și nu rodul unei proceduri sistematice de observare, de analiză și de sinteză, care permite luarea unei decizii.

Acest tip de evaluare este totuși necesar în orice sistem educațional. Dacă el se referă la un model socio-economic de tip liberal, bazat pe autonomie, chiar pe individualism, alegerea manualelor școlare este determinată în general de nivelul fiecărei școli sau al fiecărui cadru didactic. Alte sisteme educaționale se integrează într-un model de dezvoltare în care armonizarea, ca să nu zicem uniformizarea demersurilor, reprezintă o necesitate în serviciul progresului educațional, ceea ce conduce la utilizarea unui manual unic pentru toți elevii.

Evaluarea manualelor de literatură pentru învățămîntul secundar nu constituie o excepție de la constatările de mai sus. În țările occidentale, cadrele didactice optează în favoarea utilizării unui sau altui manual, pentru că îl "simt" mai mult sau mai puțin bine. Acest "sentiment" este determinat atît de alegerea autorilor și/sau a textelor din manual, cît și de repartizarea, prezentarea sau chiar de numărul textelor propuse, de aranjarea lor în pagină sau, pur și simplu, de prețului manualului.

Alegerea – sau nealegerea – unui manual de literatură ar merita totuși un demers mai bine sistematizat, adică un demers real de evaluare, pe care Jean-Marie DE KETELE (1989) l-a definit în felul următor:

"A evalua înseamnă

- a acumula un ansamblu de informații suficient de pertinente, valide și fiabile
- și a examina gradul de corespundere dintre acest ansamblu de informații și un ansamblu de criterii adecvate obiectivelor fixate inițial sau ajustate pe parcurs,
- în vederea luării unei decizii."

În majoritatea cazurilor – (țările occidentale – n.tr.) – decizia va consta în utilizarea sau neutilizarea unui manual sau altul. Pentru a putea lua o asemenea decizie, este necesar să ne bazăm pe un anumit număr de criterii care vor permite nu neapărat "obiectivarea" alegerii finale, ci cel puțin fundamentarea acesteia pe reflecții susceptibile de a fi mai presus decît o simplă intuiție.

Reflecțiile asupra evaluării manualelor de litera-

tură vor fi structurate în trei părți: pentru început, vom încerca să răspundem la întrebarea, chiar dacă pare puțin naivă, ce este un manual de literatură și prin ce se deosebește el de un alt manual, mai ales în ceea ce privește funcțiile specifice pe care le au manualele de literatură; vom aminti în continuare care sînt așteptările noastre în legătură cu "evaluarea unui manual"; în sfîrșit, ținînd cont de întreg ansamblul de considerațiuni, vom analiza care ar putea fi specificul evaluării manualelor de literatură.

1. CE ESTE UN MANUAL DE LITERATURĂ? PRIN CE SE DEOSEBEȘTE EL DE ALTE MANUALE?

1.1 Antologii, manuale de limbă, manuale de literatură

Ceea ce impresionează, în primul rînd, atunci cînd evocăm un manual de literatură este prezența unei realități multiple, aproape insesizabile: manualul de literatură nu există sau, mai degrabă, există într-o mare varietate de forme. Ce este, de fapt, un manual de literatură? S-ar putea, într-o primă abordare, să-l definim ca pe un manual a cărui funcție principală este să-i trezească elevului interesul pentru literatură și să-i formeze acestuia o sensibilitate aparte față de textul literar. Pe lîngă cunoașterea elementară a diferiților scriitori, a diverselor epoci și curente literare, trebuie să-l determinăm pe elev să aprecieze stilul autorului, ce exprimă subiectivitatea profundă a acestuia, experiențele personale și care, avînd o viziune universală aparte, are ambiția de a depăși un loc și un timp anume.

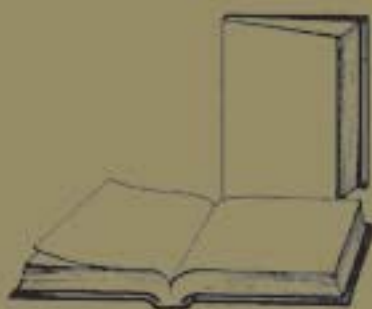
Manualul de literatură poate fi structurat în diferite moduri. Se poate opta, de exemplu, pentru o prezentare cronologică, incluzînd operele reprezentative ale epocii care reflectă diverse curente literare; sau pentru o grupare tematică a textelor, urmărind tratarea multiplelor subiecte: dragostea, moartea, onoarea etc. de-a lungul secolelor.

Pentru a analiza mai profund ce este un manual de literatură, vom încerca să-l descriem în raport cu lucrările ce-i sînt apropiate ca statut și să evidențiem rolul pe care îl are acesta în procesul de instruire a elevilor.

Un prim tip de lucrare apropiată manualului de literatură este bine cunoscuta antologie, care are drept scop să cuprindă cît mai exhaustiv posibil diferite

Încăpute pe mina cititorului,
cărțile își au soarta lor.

Terentianus Maurus



EX LIBRIS

Fransa-Mari **Жерар, Ксавье Ронье**, РАЗРАБОТКА И АНАЛИЗ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ, Издательство "АВ ОВО", Вильнюс, 1998.

Cum să abordăm problema asigurării cu manuale școlare? Care sînt competențele necesare unui autor de manuale? Această lucrare vă oferă multe sfaturi utile privind:

- instrumentele de bază necesare pentru elaborarea unui manual școlar;
- relațiile dintre coeditori în procesul

- elaborării manualelor școlare;
- etapele de alcătuire a manualului școlar;
- etapele metodologice ale procesului educațional incluse în manual;
- funcțiile manualului școlar;
- sistematizarea rubricilor în manual;
- criteriile de analiză a manualelor școlare;
- acțiunile care trebuie întreprinse ca manualul școlar să cuprindă conținuturi specifice de învățare etc.

Cartea este una de referință pentru "a învăța persoanele care pregătesc manuale școlare".

Ioan **Neacsu, Ion Botgros, Oleg Bursuc**, METODOLOGIA PREDĂRII ȘI ÎNVĂȚĂRII FIZICIL, Editura Cartier, 2001.

Educația este un proces de durată. Într-o lume în care informațiile se înmulțesc vertiginos, rolul cunoștințelor enciclopedice se diminuează, cantitativul provocînd necesitatea capacității de sinteză și accentuînd nevoia de util.

Prezenta lucrare, după cum citim în argument, încearcă să evedențieze alături de necesitatea reformei ce ține de instruirea la fizică, cit și să releveze modalitățile și prioritățile esențiale care ar asigura unele înnoiri eficiente în domeniul științelor

educației în ansamblu. Autorii au încercat să expună "o viziune proprie asupra modului în care ar fi posibil să se elaboreze o nouă concepție de studiere a științelor reale în gimnaziu și liceu, asupra modului în care ar fi posibil să se elaboreze un nou curriculum la fizică și la metoda de predare și învățare a fizicii, asupra unei posibile metodologii de realizare practice a acestui proces reformator".

Cartea se vede utilă profesorilor care vor să adere la practica de cercetare, profesorilor ce-și doresc o perfecționare și studenților interesați de domeniu.

Michel **Beaud**, ISTORIA CAPITALISMULUI (de la 1500 pînă în 2000), Editura Cartier, Chișinău, 2001.

Această carte reprezintă o sinteză a profundelor transformări generate de dezvoltarea capitalismului în societate. Intenția autorului este să surprindă respectiva dezvoltare în multiplele sale dimensiuni: economicul, politicul, naționalul etc. Ambiția lui M. Beaud a fost să creeze o perspectivă asupra unor chestiuni, cum ar fi industrializarea,

salarizarea, șomajul, dezvoltarea claselor, cuceririle coloniale, crizele, războaiele, procesul de decolonizare. Lucru cert, volumul constituie pentru cititorul de azi o impunătoare sursă de informare, dar și un catalizator, care impulsionează tematica istorică.

Alături de profesorii, elevii, studenții, cit și toți cei interesați de fascinantă creativitate a acestui sistem vor găsi în studiul de față fulguranta istorie a capitalismului de la 1500 pînă în 2000.

Philippe **Schuer**, TRATAT PRACTIC DE EDITARE, Editura Amarcord, Timișoara, 1999.

Care sînt responsabilitățile, rolurile, funcțiile editorilor și ale colaboratorilor specializați?

Ce convenții și legi stau la baza dreptului de autor?

Ce tipuri de contracte există pentru autori, traducători, coordonatori de colecție etc.?

Care sînt etapele de concepere și de editare a cărții?

Care sînt modalitățile efective ale difuzării de carte în Franța și în întreaga lume?

La aceste și la multe alte întrebări vor găsi răspuns cei care vor folieța această carte semnată de Philippe Schuer, unul dintre cei mai avansați specialiști în domeniu. Tratatul este indispensabil pentru toate persoanele implicate în procesul de editare:

- editori de carte;
- cei din presa scrisă și audiovizuală;
- tipografi;
- scriitori;
- autori de lucrări tehnice;
- bibliotecari;
- toți cei interesați de destinul cărții.

curente literare, situându-le în raport cu un set de informații care ajută la înțelegerea împrejurărilor în care a fost scris textul: evenimente ale epocii, fapte istorice sau literare, date, influențe. Încercînd să fie cît mai completă, antologia are un caracter relativ academic. Structurată adeseori conform unei logici istorice (se vorbește despre “un manual de istorie literară”), ea repartizează textele și conform logicii genurilor literare: teatru, poezie, roman clasic etc.

Un alt tip de lucrare apropiată manualului de literatură este manualul de limbă (maternă sau străină), în care textul autorului, departe de a fi fost ales numai pentru calitățile sale literare, servește doar ca suport, ca pretext pentru învățarea tehnicii limbii: conjugarea, ortografia, gramatica textului și/sau a frazei, citirea expresivă etc. Aspectele tehnice ale textului sînt predominante în comparație cu cele estetice. Textul este selectat mai întîi de toate nu pentru calitățile sale literare, ci pentru valorificarea sa pedagogică și în funcție de obiectivul lingvistic ales.

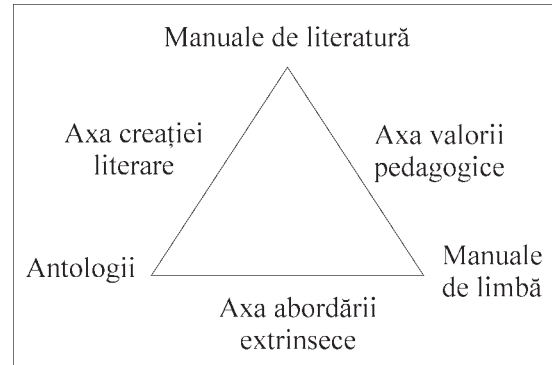
În ambele cazuri – antologie și manual de limbă – textul literar nu este ales pentru calitățile sale estetice intrinsece, dar pentru utilitatea pe care o poate avea în cadrul unui anumit tip de valorificare: ca mărturie a unei epoci, a unui curent literar (antologia), ca model ce servește pentru o mai bună stăpînire a limbii (manualul de limbă). Aceasta ar putea fi calificată drept axa unei apropieri extrinsece de textul literar.

Am putea crede că manualul de literatură se situează între antologie și manualul de limbă. Scopul manualului de literatură de a trezi interesul pentru studierea ei, nu este urmărit nici de antologie și nici de manualul de limbă. Deși posedă anumite caracteristici ale unei antologii, pe de o parte, și ale unui manual de limbă, pe de altă parte, manualul de literatură are specificul său. Ca și antologia el este alcătuit din texte literare, selectate logic și prezentate într-o anumită ordine. El diferă de o antologie prin faptul că, deși este o culegere de texte literare, alegerea acestora este bine orientată, iar gruparea lor denotă o viziune proprie asupra literaturii, care exclude în mod conștient anumite texte de autor sau curente literare. Putem afirma că atît antologia, cît și manualul de literatură sînt situate pe aceeași axă - axa producției literare sau a creației literare, antologia examinînd-o sub aspect istoric sau tematic, iar manualul de literatură abordînd-o din punct de vedere estetic.

Pe de altă parte, manualul de literatură și cel de limbă au în comun valorificarea pedagogică: scopul lor principal este educarea elevilor. Într-adevăr, manualul de literatură caută mai întîi de toate să ajute elevul să pătrundă în textul literar, să-l aprecieze și, de ce nu, să-și încerce ulterior puterile ca autor cu un stil propriu. Manualul de literatură își atinge acest obiectiv atît prin selectarea textelor, cît și prin

promovarea valorificărilor pedagogice pe care le oferă. De aceea manualul de literatură și manualul de limbă pot fi situate pe o axă care poate fi calificată drept axa valorificării pedagogice, primul contribuind la aprecierea textului și a evenimentului literar, cel de-al doilea – la o mai bună stăpînire a limbii.

Aceste relații pot fi reprezentate în felul următor:



1.2 Funcțiile unui manual de literatură

Într-o lucrare consacrată concepției și evaluării manualelor școlare (GERARD & ROEGIERS) am identificat funcțiile pe care le poate avea manualul școlar:

- A. Funcția de transmitere a cunoștințelor
- B. Funcția de formare a capacităților și competențelor
- C. Funcția de consolidare a achizițiilor (cunoștințe, priceperi și deprinderi)
- D. Funcția de evaluare a achizițiilor
- E. Funcția de sprijin pentru integrarea achizițiilor
- F. Funcția de referință
- G. Funcția de educație socială și culturală.

În timp ce antologia avantajează funcția de transmitere a cunoștințelor (A) și cea de referință (F), funcțiile de formare a capacităților și a competențelor (B), de consolidare a achizițiilor (C) și de evaluare a acestora (D) sînt caracteristice manualului de limbă. Manualul de literatură ar fi mai mult orientat spre funcțiile de sprijin pentru integrarea achizițiilor (E) și de educație socială și culturală (G) și mai puțin spre cele de transmitere a cunoștințelor (A) și de formare a capacităților și a competențelor (B).

Funcția de integrare ar putea fi legată în același timp de mobilizarea tuturor cunoștințelor elevilor (evocarea unei epoci, a unui context), a unor **savoir-faire*** (actul de lectură și de înțelegere a unui text) și a unor **savoir-être**** (aprecierea textului literar). Funcția de educație socială și culturală ar fi însă legată de faptul că studierea literaturii îl înzestrează pe elev cu anumite calități care l-ar ajuta să asimileze într-o

* priceperi și deprinderi

** atitudini/a ști să fii

altă manieră diversitatea scrierilor în general, indiferent cărui gen literar aparțin.

Această analiză succintă dezvăluie destul de bine complementaritatea dintre cele trei tipuri de manuale, care se bazează pe același suport și care acoperă tot ansamblul de funcții.

Manualul de literatură este în același timp și un instrument ce le permite elevilor să aprecieze – în termeni de satisfacție intelectuală – textele literare inserate, oferindu-le cheia necesară pentru descifrarea sensului lor profund.

Cîteva analogii vor arunca lumină asupra reflecțiilor noastre:

- *dacă antologia este culegerea de fragmente muzicale ale unei epoci sau ale unui muzician, dacă manualul de limbă este lecția de solfegiu, manualul de literatură este invitația la concertul propriu-zis, urmată de un comentariu care permite înțelegerea a însăși esenței muzicii;*
- *dacă antologia este catalogul care prezintă lucrările unui pictor sau ale unui sculptor, iar manualul de limbă este vizita în atelierul artistului, atunci manualul de literatură propune o vizită ghidată a lucrărilor, aranjate ca într-un muzeu, unde libertatea și emoțiile vizitatorului sînt respectate din plin;*
- *dacă antologia este cartea de rețete, iar manualul de limbă este lecția de preparare a mâncărilor, atunci manualul de literatură reprezintă restaurantul care permite degustarea bucatelor, însoțită de poezia meniului ce îmbină plăcerile gurii cu cele ale inteligenței cuvintelor și a aromelor.*

În manualul de literatură, textul literar este selectat, în primul rînd, pentru a fi înțeles și apreciat, pentru a provoca emoția estetică. Aspectele sale estetice sînt cele care înving și care se măsoară cu plăcerea elevului de a le descoperi.

Toate acestea luate la un loc - concertul de muzică, muzeul de pictură sau de sculptură, restaurantul – ne provoacă emoții, ne trezesc sentimente și nu trebuie să știm neapărat de ce.

2. CE ÎNSEAMNĂ A "EVALUA UN MANUAL DE LITERATURĂ"?

Am stabilit (GERARD et ROEGIERS, 1993) că există două tipuri principale de evaluare a unui manual școlar:

- evaluarea manualului propriu-zis;
- evaluarea utilizării manualului.

Evaluarea utilizării manualului este semnificativă. Anume ea determină dacă manualul de literatură este folosit corect de profesor: este utilizat doar pentru acumularea cunoștințelor? Oare nu limitarea elevilor în acțiune îi abate de la realizarea obiectivului prin-

cipal - cel de apreciere a textului? Răspunsul la aceste întrebări îl putem afla în cadrul orelor.

Ne vom referi mai mult la problema evaluării manualului de literatură, deoarece această evaluare poate fi efectuată independent, făcîndu-se abstracție de modul în care el este utilizat la clasă.

A evalua un manual de literatură înseamnă a fi interesat de ansamblul de criterii cu care putem confrunta un manual școlar în timpul evaluării lui. Am detaliat aceste criterii și le-am grupat în trei categorii (GERARD et ROEGIERS, 1993):

- criteriile referitoare la prezentarea grafică (design-ul) a manualului;
- criteriile referitoare la organizarea pedagogică a manualului;
- criteriile referitoare la disciplinele de studiu propriu-zise (în cazul nostru - studierea literaturii).

Vom cerceta în special ultimele două categorii de criterii. În primul rînd, vom încerca să aflăm care sînt obiectivele pe care le urmărește un manual de literatură și în ce măsură poate el răspunde acestor obiective.

3. EXISTĂ OARE UN MANUAL "BUN" DE LITERATURĂ?

Am constatat că manualul de literatură urmărește să-i trezească elevului interesul pentru literatură, să-i educe gustul pentru literatură. Ce presupune un asemenea obiectiv?

3.1. Sensibilizarea elevului pentru fenomenul literar

Ceea ce caracterizează de cele mai multe ori literatura este faptul că ea ori este sacralizată, ori este invizibilă, adică elevul nu-și dă seama de existența ei. În ambele cazuri, ea este inaccesibilă și nu poate a priori să constituie obiectul de studiu. Deci, mai întîi de toate, este necesar de a face literatura accesibilă elevului, manualul contribuind la stabilirea unui dialog între elev și profesor cu privire la fenomenul literar.

Care sînt calitățile unui manual de literatură în acest sens? În primul rînd, diversitatea textelor propuse, diversitate care nu se limitează numai la un grup de texte clasice. Nu putem afirma că un text de Balzac sau de Baudelaire apreciat de profesor îi va plăcea și elevului, din contra, asemenea texte i se par, adesea, respingătoare, "prăfuite". Ele constituie niște referințe culturale depășite pentru elevii al căror univers este rap-ul și distracțiile cu prietenii. Mai mult, discursul literar este unul foarte subiectiv și destul de marcat, în special, de abateri de limbă și de stil, ceea ce îl poate atrage, dar și respinge pe tînarul cititor. Textele care îi plac elevului sînt altele, calificate drept "paraliteratură": romanele de bulevard, literatura polițistă, benzile desenate etc. Ar putea oare

manualul de literatură să contribuie la stabilirea unui dialog între elev și profesor referitor la fenomenul literar, evitând să nege și să devalorizeze această “paraliteratură”? Nu s-ar putea include în manual câteva texte de acest gen, mai ales dacă ele sînt bine realizate din punct de vedere stilistic?

3.2 Descifrarea procesului de scriere

Trezindu-le interesul pentru literatură, căutăm să-i determinăm pe tineri să se implice în descifrarea procesului de scriere. În primul rînd, este vorba de găsirea răspunsului la întrebarea “De ce se scrie?”. Urmează să aflăm ce este un text literar: într-adevăr orice text scris într-un limbaj melodios este unul literar? Poate oare un text literar să fie privat de acea putere de evocare ce-l caracterizează? Se spune că un text literar provoacă emoții. Dar despre ce fel de emoții este vorba? Emoții reale sau emoții estetice? Cum putem recunoaște un scriitor bun? Ce este experiența lecturii? Experiența de cititor nu se transformă oare într-o relație (individuală, dezordonată, de neînțeles și de nedescris) cu un text, cu un autor?

De aceea trebuie să-i permitem elevului să pătrundă în textul literar, ceea ce implică încercarea acestuia de a-l “pipăi” pe dinăuntru. De ce să nu-i îngăduim să treacă prin experiența unei altfel de scrieri decît textul literar ca, de exemplu, spotul publicitar care poate fi considerat drept o formă modernă de poezie? “Lumea aparține celui care o ascultă” nu este un slogan publicitar a cărui opacitate amintește în mod curios de cea a unui text literar dintr-o altă epocă? Ca și textul literar, textul publicitar face și el apel la procedee stilistice. De ce nu poate fi favorizată compararea textelor literare și cele non-literare, fie ele fictive sau funcționale?

Este adevărat că textul literar se bucură de o recunoaștere socială pe care alte texte nu o au. Totuși, tendința este ca acestea din urmă să nu dispară spontan. De ce, prin urmare, nu s-ar căuta alte forme, mai accesibile, dar similare prin anumite aspecte, în scopul revenirii la textul literar? Iată încă o calitate a manualului de literatură.

Experiența lecturii cu greu ar putea fi calificată drept act colectiv. Manualul trebuie să țină cont de ea, evitînd, de exemplu, prezentarea unor texte prea voluminoase, în favoarea unei varietăți de texte capabile să provoace maximum de emoții.

3.3 Descoperirea caracterului universal al literaturii

Trezindu-le elevilor interesul pentru literatură, contribuim și la relevarea caracterului ei universal, literatura fiind universală prin definiție, mărind astfel șansele de a sensibiliza elevul. Un manual de literatură trebuie să cuprindă mai întîi de toate diverse genuri literare: poezia, romanul, dramaturgia, povestea, literatura epistolară, literatura cu caracter autobiografic. Acesta trebuie să țină cont de epoca istorică

și să prezinte cel puțin un eșantion (constituit din textele cele mai reprezentative și recunoscute) al principalelor curente literare: umanismul Renașterii, clasicismul secolului al XVII-lea, secolul Luminilor (secolul al XVIII-lea) și abordarea sa filozofică, secolul al XIX-lea și romantismul, naturalismul, impresionismul, secolul al XX-lea cu suprarealismul, existențialismul, romanul nou – toate acestea pentru a-i permite elevului să dispună de câteva repere, variate din punct de vedere istoric și limitate numeric, desigur, dar suficient de profunde. Manualul trebuie să aibă în viziunea sa și diferite arii culturale, să scoată în evidență aspectul universal al literaturii, prezentînd texte ale autorilor ruși, mexicani, africani etc.

Și, dincolo de această universalitate, de această diversitate, manualul trebuie să țină cont de responsabilitățile pe care le are față de opțiunile anterioare.

3.4 Oferirea unei deschideri asupra vieții

Trezind interesul tinerilor pentru literatură, vehiculăm de asemenea o concepție a literaturii care nu se bazează doar pe cunoaștere, dar care oferă și o deschidere și o viziune asupra vieții. Este vorba de o experiență complexă. Manualul de literatură trebuie să evite reducerea acestei complexități. Un manual bun, nu este oare acela care-i servește drept sursă de cunoaștere elevului și-i permite să-și formeze și o atitudine literară ce-l determină să problematizeze? O abordare prin intermediul problematicii nu este o abordare prin intermediul temelor. Temele (de exemplu, cea a dragostei sau a morții) pot fi tratate și în afara literaturii. Problematizarea literară este cu totul alta. Ea demonstrează modul în care textul este marcat, de exemplu, de tema morții în funcție de experiența specifică și profund subiectivă a scriitorului. Ea demonstrează în ce fel personajele unui roman sînt produsele unei epoci, în ce fel însuși stilul reflectă o epocă, de exemplu observarea realistă a mediului social realizată de Zola. A-l înțelege pe Zola nu înseamnă a-l identifica pe autor cu tema lumii muncitoare, ci a dezvălui modul în care opera sa poate să restituie această experiență dureroasă trăită în mediul muncitoresc. Dacă manualul optează pentru un decupaj tematic ca intrare principală, el trebuie să scoată în evidență evoluția în timp a modului de tratare a unei teme universale.

Manualul ar trebui, așadar, să trateze creația în raport cu statutul scriitorului. Este de dorit ca mai presus de “cunoașterea literară”, textele propuse să poată permite înțelegerea specificului scrierii literare, ca elevul să poată simți ceea ce caracterizează un text literar, literalitatea acestuia în raport cu alte texte. Într-adevăr, scrierea literară este fundamental opusă altor forme de scriere (de exemplu, textul științific care are drept scop favorizarea înțelegerii, evaluarea cunoștințelor sau un articol de ziar care încearcă să relateze

un eveniment și care prin natura sa este contextualizat într-un loc anume, într-o epocă).

Un manual de literatură “prost” ar fi acela care pune accentul pe cunoaștere sau creează impresia că tot ce este scris ține de literatură sau că literatura se reduce la un ansamblu de teme.

3.5 Limitarea dificultăților

Trezirea interesului tinerilor pentru literatură necesită de asemenea limitarea dificultăților de lectură. În sensul acesta, aparatul pedagogic trebuie să fie limitat la maximum pentru a nu complica abordarea, căci literatura este suficient de complexă prin ea însăși, ca să fie adăugate paravane suplimentare. Aceasta ar ține îndeosebi de prezentarea biografiilor autorilor, ceea ce ar însemna să fie evocate evenimentele care l-au determinat pe scriitor să creeze textul respectiv. O relatare în plus, sub pretextul că elevul ar putea reține mai multe, creează, de fapt, o povară inutilă pentru elev.

3.6 Armonizarea cu sistemul educațional

În sfârșit, manualul de literatură, în calitatea sa de parte componentă a unui sistem educațional, este obligat să respecte anumite restricții inerente. Mai cu seamă, un manual bun de literatură este acela care armonizează cu programa școlară, adică de cele mai multe ori ține cont de ea, dar, în același timp, o și depășește. Vom reuși oare să-l facem să progreseze astfel încât să nu constituie o lucrare a cărui preț îi poate descuraja chiar și pe cei mai motivați?



Galina GAVRILĂ

Unele meditații cu referire la noua generație a manualelor de istorie

manualul școlar rămâne totuși unul dintre cele mai răspândite și efective instrumente în procesul predării/învățării istoriei.

Rolul și locul manualului în procesul instructiv a suferit mari schimbări. Manualul de istorie este un document de orientare pentru profesori și un instrument de lucru pentru elevi, dezvoltând și concretizând conținutul programei curriculare prin prezentarea sistemului de cunoștințe și a acțiunilor ce urmează a fi întreprinse de copii pentru asimilarea informației.

Actualmente asistăm la creșterea ponderii activității elevului, iar noul manual trebuie să răspundă acestei exigențe. Elaborarea unui manual ridică anumite probleme de natură psihopedagogică. Știința didactică este preocupată tot mai mult de precizarea și delimitarea obiectivelor predării, exprimate în

4. CONCLUZII

Evaluarea unui manual de literatură reprezintă un demers riguros, care trebuie să țină cont de criterii specifice orientate spre plăcerea de a citi sau de a crea.

Contrar majorității manualelor școlare, care au drept scop favorizarea învățării sistematice, manualele de literatură satisfac necesități concrete, de ordin estetic: stabilirea unui contact între elev și profesor cu privire la fenomenul literar, trezirea interesului pentru literatură și aprecierea acesteia, conferindu-i literaturii imaginea unei deschideri asupra vieții care reflectă, într-un mod absolut subiectiv, felul în care scriitorul a trăit o experiență personală.

Evaluarea manualului de literatură va viza abordarea textelor pe care le conține acesta, modul în care le articulează, prezentarea lor, inclusiv la nivel de ilustrații – mijloc eficace de a da mai mult sens textelor și, bineînțeles, comentariile pedagogice care ar trebui să evoce cultura literară și să constituie calea spre descoperirea literaturii.

Traducere și adaptare: Silvia BARBAROV

Enjeux – Revue de didactique du français,
nr. 45, pag. 105-118.

concepte formativ-instrumentale și operaționale. Important e să știm ce performanțe trebuie să obținem în procesul predării istoriei. În funcție de aceste obiective se determină conținutul manualului care trebuie să corespundă, în general, nivelului atins de știința istorică și se aleg strategiile didactice ce vor fi folosite. Îndeplinirea cerințelor științifice, metodice, estetice garantează realizarea funcțiilor de informare, de învățare, de aplicare și de stimulare ale manualului. Informația trebuie să fie expusă clar și concis, argumentat și corect, viu și expresiv, plastic și emoțional. În consonanță cu nivelul atins de știința istorică, manualul de istorie trebuie să valorifice valențele educative, să ajute la formarea deprinderilor de muncă independentă cu cartea, să evite neajunsurile abordării schematice și factologice a istoriei.

Reforma învățământului prevede elaborarea manualelor în conformitate cu noile programe curriculare, care sînt selectate în urma unui concurs de determinare a calității viitorului manual, inclusiv a celor alternative (pentru clasele liceale). Comisia de evaluare a manualelor se conduce de rigori strict delimitate. Profesorului însă îi revine misiunea de a decide cu ce manual vor lucra elevii la lecție, alegere realizată în baza unei analize detaliate a tuturor manualelor ce-i sînt puse la dispoziție. Pentru selectarea manualului se propun cîteva criterii, unul dintre ele fiind **realizarea obiectivelor în cadrul manualului**.

Prin conținutul manualului formăm:

- deprinderi reproductiv;
- deprinderi cognitive;
- deprinderi acționale;
- deprinderi comportamentale.

Realizarea obiectivelor prin intermediul sarcinilor se stabilește în funcție de nivelul de dezvoltare psihologică a elevului. Verbele utilizate la alcătuirea sarcinilor din manual determină posibilitatea realizării obiectivelor de referință din curriculumul disciplinar. Dacă majoritatea sarcinilor sînt formulate cu ajutorul verbelor: *să povestească, să enumere, să*

descrie, să stabilească etc., ele vor forma doar deprinderi reproductiv.

În cazul cînd la alcătuirea sarcinilor sînt utilizate verbele: *să extragă, să clasifice, să formuleze, să evidențieze, să alcătuiască, să totalizeze* etc., manualul va forma deprinderi cognitive.

La formularea sarcinilor ce formează deprinderi acționale și comportamentale vor fi utilizate verbele: *să analizeze, să demonstreze, să mediteze, să elaboreze, să aprecieze* etc.

În clasele de liceu accentul se pune mai mult pe latura formativă decît pe cea informativă, de aceea sarcinile formulate vor juca un rol decisiv la evaluarea manualului.

Originalitatea manualelor noi o constituie introducerea lecțiilor de sinteză și (auto)evaluare, care îi permit profesorului să organizeze lecțiile de recapitulare mult mai variat, iar elevului – să se auto-evalueze.

Un alt criteriu de evaluare este **orientarea dezvoltativă a manualului**, care presupune:

- dezvoltarea spiritului de observație;
- căutarea informației despre lumea înconjurătoare (în cazul manualului de istorie e vorba de studierea altor culturi și civilizații);
- prelucrarea informației prin studierea documentelor, compararea diferitelor izvoare și surse istorice;
- realizarea și aplicarea în practică a cunoștințelor dobîndite în baza manualelor.

Sînt importante și celelalte criterii de apreciere a manualului: **criteriul de recepționare a textului, criteriul de determinare a rolului și semnificației imaginilor, criteriul concordanței dintre perceperea vizuală a informației și memorarea ei cooperativă de către elev**.

În cazul cînd manualele de istorie au anumite neajunsuri, profesorul va utiliza materiale didactice auxiliare: creștomaii de documente, caietul elevului, ghidul profesorului.

Termodinamica chimică în programa școlii de cultură generală și curriculumul liceal de chimie

Domeniul chimiei ce dezvoltă cauzele de desfășurare a reacțiilor chimice nu poate să nu fie considerat ca unul dintre cele mai importante ale acestei științe. Este vorba de energetica reacției sau, într-un sens mai extins, de termodinamica chimică studiată în școala de cultură generală și în liceu. Energetica, constituind esența interioară a oricărui proces, permite

Igor POVAR



a înțelege mai profund sensul și legitățile acestuia.

Unul din neajunsurile fostei programe școlare de chimie a fost lipsa bazei teoretice comune privind energetica reacțiilor chimice, care ar fi reunit și explicat diferite capitole ale cursului respectiv. Ca rezultat, cunoașterea și înțelegerea proprietăților chimice ale substanțelor și a transformărilor lor chimice se reducea la învățarea mecanică conform principiului “ce cu ce intră în reacție”. Or, esența unei programe școlare sau liceale de chimie constă nu în asimilarea de către elev a unui număr cât mai mare de substanțe, reacții chimice, proprietăți etc., ci în dezvoltarea celor mai generale legități ale naturii. Numai în acest caz s-ar putea integra în conștiința elevului legile fizicii, chimiei și ale biologiei într-un sistem unic al fenomenelor naturii. *De ce au loc reacțiile chimice? Din ce cauză unele substanțe intră în reacție între ele, iar altele nu?* Programa școlară tradițională nu a putut da răspuns la aceste întrebări.

Astfel se explică necesitatea includerii în programa de chimie a unui principiu general, care să fie utilizat și dezvoltat pe parcursul întregului curs de chimie, devenind un pivot al lui. Acest principiu îl constituie energetica reacțiilor chimice. Înțelegerea aprofundată a esenței transformărilor (reacțiilor) chimice și a posibilității acestora de desfășurare, fiind una din problemele cele mai importante ale chimiei, este strâns legată de cunoașterea bazelor termodinamicii chimice, prevăzute a fi studiate conform Curriculumului Național în clasele a X-a și a XII-a.

Bazele termodinamicii chimice ca știința despre transformarea unor forme de energie în altele se învață inițial în cursul liceal de fizică (clasa a X-a). În clasele a VIII-a și a IX-a elevii studiază doar noțiunile de reacții exotermice și endotermice, efectele calorice (termice) ale proceselor chimice, fac calcule după ecuațiile termochimice. Sistematizarea și generalizarea cunoștințelor despre procesul chimic, posibilitatea lui de decurgere și realizarea concretă, cât și energetica acestuia sînt prevăzute pentru clasa a X-a. Anume aici apare posibilitatea unei abordări mai profunde și a clarificării esenței reacției în baza utilizării elementelor termodinamicii chimice.

Elevii fac cunoștință cu funcțiile termodinamice, învață a le calcula cu ajutorul datelor tabelate ΔH_0 , S_0 și ΔG_0 ale reacțiilor, cât și a prognoza direcția de desfășurare a proceselor reieșind din rezultatele acestor calcule simple. Doar stabilind posibilitatea principală de realizare a reacției, are sens a examina problemele cineticii chimice.

Consecutivitatea și conținutul lecțiilor de sistematizare a cunoștințelor despre desfășurarea reacțiilor chimice pot fi următoarele:

- reacțiile chimice: condițiile de desfășurare, clasificarea după compoziția și numărul reac-

tanților și produșilor de reacție;

- efectele calorice (termice) ale reacțiilor chimice, reacțiile exotermice și endotermice, variația entalpiei sistemului în rezultatul procesului chimic, noțiunile de entalpie standard de formare și de entalpie standard de combustie (ardere) a substanței, legea lui Hess, calculele efectului caloric al reacției după ecuațiile termochimice pe baza datelor termodinamice tabelate;
- noțiunea privind entropia sistemului, entropiile standard de formare a substanțelor, prognoza și calculul variației entropiei sistemului în urma reacțiilor chimice;
- micșorarea energiei și creșterea haosului (dezordinii) în cadrul sistemului ca forțe motrice ale procesului chimic, noțiunea de energie Gibbs, condiția de spontaneitate a reacției, prognoza sensului procesului chimic în condiții standard pe baza calculului variației energiei Gibbs standard ΔG^0 a reacției;
- viteza reacției chimice, dependența ei de diverși factori (natura și concentrația/presiunea reactanților, temperatura), calculele pe baza legii acțiunii maselor, noțiunea de energie de activare, cataliza (omogenă și eterogenă), catalizatorii și inhibitorii;
- reacțiile reversibile și ireversibile, reacțiile spontane și impuse, echilibrul chimic, constanta echilibrului chimic, condițiile deplasării echilibrului chimic (principiul Le Châtelier);
- reacțiile de schimb ionic, pronosticarea sensului lor pe baza rezultatelor calculului ΔG al reacției, deplasarea echilibrului reacțiilor de schimb ionic.

Prin urmare, la baza principiilor privind legitățile reacțiilor chimice trebuie puse nu reprezentările cinetice (viteza reacției chimice și dependența ei de un șir de factori), ci tratarea energeticii reacțiilor chimice ca procese de rupere a legăturilor în reactanți și formarea de noi legături în produșii de reacție. Aici se vor utiliza noțiunile de procese spontane și impuse, ale entalpiei de formare a substanțelor compuse din cele simple și entalpiei reacției chimice, ale entropiei sistemului și energiei Gibbs. În baza acestor cunoștințe, elevii înțeleg că condiția $\Delta G < 0$ constituie criteriul de posibilitate a realizării reacției în sensul dorit în condițiile date. De aici reiese și concluzia asupra imposibilității de realizare a reacției, pentru care $\Delta G > 0$.

Considerațiile expuse sînt bazate pe caracteristicile cantitative ale funcțiilor termodinamice. Numai după obținerea răspunsului la întrebarea despre posibilitatea principală de realizare a reacției se vor expune tezele privind transformarea posibilității termodinamice într-o realitate, fapt înlesnit de expu-

nerea cineticii și a echilibrului chimic. Atât timp cât nu este clarificată posibilitatea de realizare a reacției, soluționarea problemelor cinetice este lipsită de sens. De menționat, că importanța factorilor termodinamici și cinetici diferă în funcție de tipul procesului: pentru reacțiile în soluțiile de electroliți (de exemplu, la neutralizare), reacțiile la temperaturi înalte și alte procese "rapide", relațiile cinetice nu sînt cele esențiale și invers, pentru reacțiile lente și reacțiile ale căror produși sînt cu mult mai stabili decît reactanții (de exemplu, la ardere) relațiile termodinamice nu joacă un rol semnificativ.

Consecutivitatea trasată aici reflectă logica evoluției teoriilor despre procesele chimice.

Expunerea tuturor aspectelor ce țin de legitățile reacțiilor chimice și ale proceselor fizice trebuie să fie realizată în baza noțiunilor elementare ale termodinamicii. Astfel, metoda termodinamică va fi utilizată la expunerea bazelor teoriei soluțiilor și a proprietăților lor (inclusiv solubilității, temperaturilor de congelare și fierbere), proceselor în soluții (disocierii, solvării, hidrolizei etc.), proceselor de oxido-reducere, reacțiilor de schimb ionic, chimiei metalelor și nemetalelor. Generalizarea și aprofundarea cunoștințelor se va face în clasa a XII-a, prin dezvoltarea și aprofundarea esenței sistemelor conceptuale sus-numite.

Aceste recomandări și idei metodice privind conținutul și metodele de studiere a legităților chimiei vor contribui la însușirea cu succes a materialului respectiv, la înțelegerea rolului pronosticator al teoriei, la familiarizarea cu noi reacții chimice și

fenomene fizice, la stabilirea legăturilor inter- și intradisciplinare ale chimiei cu alte discipline (fizica, matematica etc.). Totodată, tratarea propusă îi va permite elevului să înțeleagă mai profund unele probleme care anterior, în cadrul abordării tradiționale, rămîneau neclare. Iată cîteva dintre ele:

Cum se determină posibilitatea de realizare a unui proces chimic?

Ce reacții se numesc spontane; impuse?

Care sînt condițiile de realizare a unei reacții chimice?

Care este criteriul posibilității de realizare spontană a reacției chimice în sensul dorit?

De ce unele reacții chimice decurg ireversibil, iar altele reversibil?

Din ce cauză unele substanțe se dizolvă bine în apă, iar altele practic nu se dizolvă? Cum ar putea fi prezisă posibilitatea dizolvării substanței în apă?

De ce unele reacții chimice au loc la temperatura obișnuită, iar altele – numai la temperaturi foarte înalte?

Din ce cauză unele reacții, posibile din punct de vedere termodinamic, nu se realizează în realitate?

Cînd utilizarea catalizatorului este benefică și în ce caz este lipsită de sens?

REPERE BIBLIOGRAFICE:

**Curriculum Național. Programe pentru învățămîntul liceal. Matematica și științe, Editura ARC, Chișinău, 1999.*



Tatiana IACUBIȚCHI

Manualul școlar – instrument de lucru pentru elev

"Analfabetul viitorului nu va mai fi neștiutorul de carte, ci cel care nu știe să învețe singur cu cartea."

/Alvin Toffler/

În teoria educațională și practica tradițională rolul manualului este cel de a concretiza **programa școlară** prin unități didactice care pot fi operaționalizate

și realizate în procesul predării-învățării: capitole, lecții, secvențe de învățare, manualul reflectînd conținuturi, contribuind la dezvoltarea capacităților prin sisteme de sarcini etc. Misiunea de proiectare a activității didactice îi revine profesorului, care deseori o desfășoară fără a ține cont de doleanțele elevilor, fără a respecta timpul de lucru al fiecărui copil, deoarece se realizează, în cele mai dese cazuri, frontal. Sarcinile de învățare, prevăzute în manuale, poartă un caracter reproductiv și de exersare, adică de obținere a automatismelor, de formare a deprinderilor. Mai puțin frecvente sînt sarcinile de rezolvare a problemelor și situațiilor-problemă, a căror soluționare nu este posibilă doar prin aplicarea unui algoritm de rezolvare, ci se bazează pe metoda problematizării. Experimentul realizat după studiul temei respective îi permite elevului doar să confirme ideile expuse în

manual sau cele ale profesorului, dar nu și să elaboreze propriile idei. Exercițiile au, deseori, forma unei simple activități de repetare sau de reproducere a unei informații cunoscute și înțelese deja sau a unor acțiuni motorii de consolidare și de automatizare a acestora. În acest caz, elevii devin simpli executați, mai mult sau mai puțin conștienți de acțiunea care vizează în mod preponderent capacitatea de reproducere a achizițiilor și mai puțin cea de construcție, de elaborare a unor noi acțiuni sau forme comportamentale.

În viziunea modernă, manualul școlar este unul din **instrumentele de lucru pentru elevi**, poate cel mai important, care detaliază în mod sistemic temele recomandate de programele școlare și contribuie la organizarea procesului de învățămînt.

Conceput astfel, manualul trebuie să fie mai puțin un depozitar de informații și să conțină într-o măsură mai mare modalități de lucru redade explicit în logica expunerii didactice, fiind un prilej de dezvoltare a gândirii și a altor capacități intelectuale, voluționale, morale, estetice, de realizare a transferului de la un învățămînt axat pe acumulare de cunoștințe și capacități spre un învățămînt bazat mai mult pe acumulare de competențe. Situația în care omul trebuie să joace un rol activ și decisiv în toate sectoarele vieții social-umane, cerințele sporite privind capacitatea de gândire creatoare și de acțiune constructivă, de cercetare și de previziune, nevoile crescînde ale nivelului de inteligență și imaginație cer mai mult spirit de invenție și inovație socială, mai mult entuziasm și curaj pentru a traduce în viață ideile și inițiativele, abilitățile de rezolvare a problemelor.

Este necesar ca prin intermediul manualului să se inducă individualizare și diversificare, respectînd un stil cognitiv adecvat vârstei, asigurându-i fiecărui elev instruire în propriul tempou, oferindu-i posibilități de a continua studiul în cadrul unor activități extrașcolare sau sugerîndu-i un program de activitate în cadrul unui program compensatoriu după lecții. Este vorba de o astfel de organizare a procesului de învățămînt, încît aceasta să prevadă îmbinarea și alternanța sistemică a activităților bazate pe efort individual cu cel organizat în microgrupuri pentru rezolvarea unor probleme sau efectuarea în echipă a unor experimente, să asigure îmbinarea activităților de învățare și de muncă individualizată, independentă cu activitățile de cooperare, de învățare și de muncă interdependentă.

Manualul trebuie să permită ca elevul să fie tratat drept **subiect** al educației sau drept propriul său edu-

cator, deoarece prin el sînt finalizate toate eforturile instruirii. Elevul trebuie obișnuit să învețe singur, să utilizeze în mod independent cartea, să fie considerat un partener activ și responsabil al procesului de învățămînt, cu care să coopereze într-un spirit de respect și ajutor reciproc. Acesta însă va deveni activ și își va însuși o gândire doar dacă i se acordă încrederea pe care o merită. Elevul trebuie încurajat în permanență să realizeze de sine stătător multiple activități, care să-l familiarizeze cu modul în care trebuie să dobîndească și să-și completeze singur cunoștințele, să le înțeleagă, să le stocheze și să le aplice în mod independent. Deci, studiul individual capătă o importanță din ce în ce mai mare în detrimentul predării propriu-zise.

Se cere ca funcția principală a manualului de altă dată – cea de informare (transmitere de cunoștințe) să fie diminuată în favoarea funcțiilor de formare a capacităților și competențelor, de fixare și consolidare prin realizarea activităților, ce mobilizează un ansamblu de resurse: cunoștințe, experiențe, capacități, automatisme, priceperi, asigurînd **integritatea** lor. Manualul trebuie să sprijine **transferul** cunoștințelor pe verticală – prin aprofundarea, consolidarea cunoștințelor esențiale și a capacităților formate, și pe orizontală – prin lărgirea cunoștințelor, completarea conținuturilor deja însușite, prin sugerarea indicațiilor pentru autoevaluare în scopul verificării nivelului de realizare a obiectivelor de referință și generale, prin reintegrarea informațiilor și capacităților la un nivel optimal, aplicînd tehnici de evaluare sumativă.

În condițiile exploziei informaționale, este mult mai important ca elevul să-și formeze abilități de a prelucra informația, utilizînd tehnologiile moderne, cunoscînd metodele și formele eficiente de lucru, mobilizînd resursele accesibile și propriul său potențial, decît să stocheze informații care, cu timpul, vor fi date uitării. Faptul că autoinstruirea se impune tot mai mult justifică în mare măsură caracterul formativ al manualului modern, axat pe dezvoltarea capacităților elevilor, deci a puterii, aptitudinii de a realiza ceva prin formarea de competențe, prin exersarea în cadrul diverselor activități de integrare formulate în manual. Astfel vor fi dezvoltate capacitățile intelectuale, spiritul de investigație și de creativitate; elevii vor fi pregătiți pentru viitor în sensul de a ști cum și unde să caute informații în mod independent. Dacă ne gîndim bine, sînt cerințe absolut firești. Viitorul nu trebuie așteptat cu pasivitate, ci pregătit sau construit cu grijă.



OTILIA DANDARA

Afirmarea accepției moderne a conceptului de manual școlar: retrospectivă istorică

Manualul este o realitate a școlii contemporane, fără de care e dificil sau chiar imposibil de realizat procesul de învățământ. El mai rămîne a fi sursă de cunoaștere pentru elevi, suport informativ-metodic pentru profesori, iar pentru părinți – “standard” de constatare a nivelului performanței de învățare a copilului. Impunîndu-se prin prioritatea de a fi purtătorul mesajului educativ și de a realiza legătura dintre generații, perfecționarea lui continuă a fost și este unul dintre obiectivele majore ale școlii.

Procesul afirmării acestui mijloc de instruire în viața școlară a durat în timp, pînă cînd epoca școlarizării, secolul al XIX-lea, îl ridică la rang de sursă dominantă de conținut.

În prezent, izvoarele cu caracter enciclopedic ne oferă următoarele accepții: *Manualul* – carte care cuprinde noțiunile de bază ale unei științe; carte de școală (*DEX*); carte (folosită în școli) în care sînt prezentate și explicate noțiunile fundamentale ale unei discipline științifice, artistice sau tehnice (*DEI*). Referindu-ne la aceste accepții, e cazul să menționăm că primele manuale apar cu mult înaintea delimitării didactice (realizate de părintele pedagogiei J.A.Comenius) a disciplinelor de învățământ de știința corespunzătoare obiectului de studiu. Secole de-a rîndul au fost elaborate manuale, pînă cînd J.A.Comenius fundamentează teoretic necesitatea respectării anumitor principii în alegerea conținutului unui manual școlar. Principiul cercurilor concentrice rămîne a fi și astăzi actual și funcțional ca și acum 450 de ani.

Revenind la noțiunile indicate mai sus, menționăm și completările prezente în ambele accepții: *carte de școală*, *carte folosită în școli*. Aceste precizări fac și mai dificilă determinarea manualului ca element al procesului didactic în contextul evoluției practicii educaționale și teoriei pedagogice.

Concretizările menționate mai sus ne apropie de accepția *carte de învățatură*. Este cazul să indicăm că această suprapunere de sens se produce în perioada

modernă, deoarece pînă atunci școala folosea în scop instructiv-educativ surse de conținut cu caracter moral-religios care se încadrau perfect în contextul acestei accepții.

Este bine cunoscută tradiția inițierii ucenicului în știința de carte folosindu-se *Ceaslovul*, pe care îl putem aprecia drept prototip al bucoavnelor din sec. XVII-XVIII și al abecedarelor din epoca contemporană. Utilizarea *Ceaslovului* era cauzată nu atît de accesibilitatea materiei de studiu la etapa incipientă de instruire, cît mai curînd, de valențele formative ale conținutului ce contribuiau la formarea unor calități morale necesare dezvoltării personalității prin învățământ. În acest context merită apreciere și *Miscelaneul*, carte de învățatură, prezentă în bibliotecile mănăstirilor din Moldova încă din secolul al XV-lea. Ținînd cont de caracterul intenționat și organizat al procesului educațional, cît și de tradiția respectării stricte a anumitor principii, putem aprecia conținutul miscelanelor drept o culegere de lucrări necesare realizării “programei” de învățământ. Diversitatea informației, care cuprinde mai multe domenii: lucrări hagiografice, omiletice, istorice, muzicale, juridice reflectă complexitatea conținutului procesului didactic.

Și *Ohtoiul* poate fi considerat prototipul manualului școlar din considerentul că, prin scop și conținut, realizează în complexitate obiectivele instructiv-educative într-un domeniu concret de cunoaștere: însușirea de cunoștințe muzicale teoretice, formarea de priceperi și deprinderi interpretative, formarea de atitudini. Acest gen de carte a însoțit evoluția școlii noastre din cele mai vechi timpuri.

În contextul istoric al lumii creștine manualele apar la interferența dintre conținutul profan și sacru. Primele manuale încearcă să reproducă structura unor cărți de învățatură creștină. Manualele lui Alcuin (735-804), elaborate pentru nevoile școlilor carolingiene, sînt scrise sub formă de dialog încercînd, ca și în cazul *Catehismului*, prin întrebări și răspunsuri, să formeze discipolilor cunoștințe în domeniul *Gramatica*, *De Orthographia*, *Dialogus de Rhetorica et Virtutibus*, *De dialectica*. Acest prim set de manuale școlare acoperă necesitățile celor șapte arte liberale și rămîn a fi pentru secolele următoare conținut-standard, măsură pentru determinarea nivelului de cărturărie.

Gramaticile folosite în Moldova secolului al XVI-lea erau incluse în miscelane. Una dintre primele gramatici slavone, transcrise în Moldova și utilizată în învățământul autohton, este cea copiată prin anii 1554-1562 în mănăstirea Slatina. Ea conține două lucrări: *Despre cele opt părți ale cuvântului pe care le vorbim și le scriem* și *Despre literele monahului Hrabr* [1]. O copie manuscrisă prelucrată a gramaticii lui Meletie Smotrițki, care datează din secolul al XVII-lea, se afla în acea perioadă în comunitatea monahală de la Bistrița. Tot în mediul mănăstiresc este alcătuită și prima gramatică a limbii române elaborată în Moldova. Autorul ei, Mocarie de la Dragomirna, o creează în anii '70 ai secolului al XVIII-lea [2].

De nevoie învățământului moldovenesc este determinată și apariția **Lexicoanelor** (dicționarelor) slavono-române și latino-greco-române. Întocmirea lor este generată de necesitatea studierii limbii slavone, eline, latine și adaptării terminologice a conținutului învățământului la limba română. Elaborarea acestor materiale didactice se intensifică la sfârșitul secolului al XVI-lea și începutul secolului al XVII-lea, perioadă în care limba română își consolidează drepturile sale prin învățământ.

Noile note definitorii ale școlii de la sfârșitul secolului al XVIII-lea, stabilirea unei relative omogenități a grupului de elevi: vîrstă și pregătire, cer o structurare mai eficientă a conținutului.

În a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, școala din Moldova utilizează surse de conținut care, conform concepției și informației, se apropie mult de accepția modernă a conceptului de manual. În literatura de specialitate ele sînt apreciate ca primele manuale școlare. În 1755 la Iași, cu susținerea mitropolitului Iacob Putneanu, este editat *Bucvaru sau începere de învățatură celor ce voru să învețe carte cu slove slovenești*. Această carte de învățatură este concepută conform prototipurilor din Transilvania și este urmată de un șir de bucoavne editate pentru nevoile școlii din Moldova: Dubăsari, 1792; Movilău, 1800; Chișinău, 1815; Cernăuți, 1771 [3].

Conturarea tot mai distinctă a limitelor sistemului de învățământ generează cererea de carte pentru nivelul secundar sau poate chiar cel superior. Această cerere este satisfăcută de episcopul Amfilohie Hotiniul, susținut în activitatea sa de mitropolitul Iacob Stamati. Elaborarea manualelor constituie un rezultat al sintezei experienței realizate în acest sens de către învățământul autohton și adaptarea de cărturarii moldoveni a unor materiale didactice din spațiul cultural creștin. Drept confirmare a contactului lui Amfilohie Hotiniul cu realitatea școlară europeană și cu sursele de informație folosite de acest mediu cultural este notița identificată pe una dintre cărțile episcopului *"Această cărticică,*

intitulată în numele secretarului începător, este cumpărată de noi în Roma în anul 1772. Amfilohie episcopul Hotinului" [4].

Nivelul de cultură generală, impresiile de călătorii, relațiile prietenești cu Iacob Stamati, al cărui crez era că școala *"este locul mai trebuincios decît multe alte zidiri ale politiei"* [5], l-au determinat pe monahul cărturar să editeze un set de manuale în limba română. **Gramatica teologhicească** este tipărită *"pentru învățatura preoților și a tuturor de obște provoslavnici creștini..."* [6]. Cartea este o traducere din rusește după Bogoslovnia lui Platon, arhiepiscopul Moscovei. Din mărturiile contemporanilor, acest manual servea drept carte de învățatură pentru studiul teologiei în Academia de la Kiev.

A doua lucrare tipărită de Amfilohie Hotiniul este **De obște geografie** care nu este "scoasă" întocmai de pe lucrarea autorului francez Bufier. Episcopul folosește sursele existente în bibliotecile mănăstirești și se implică în asigurarea funcționalității acestei cărți.

Conținutul învățământului obiectivat în manualele școlare reflectă diversitatea și complexitatea procesului didactic. În *Cuvînt către cititori* autorul specifică: *"fiind dintre întii Geografie, apoi Cosmografie, fiindcă Geografia arată numai pentru pămînt iară Cosmografia pentru toată lumea și pentru aceasta să învețe o parte, apoi toate părțile"* [7].

Amfilohie Hotiniul este preocupat mai întii de toate de formarea atitudinii pozitive față de învățatură, generată de nevoia de studiu care, după părerea cărturarului, constituie baza procesului de formare a omului. *"Să puneți silința, - îi îndeamnă el pe ucenici, - de a vă învăța, căci aceasta se poate face, dar altele fără aceasta nu să pot"* [8]. Manualul conține și indice de nume geografice, o listă de plante, lista domnitorilor Țării Moldovei și descrierea orașului Iași, o *"arătare pentru numărul arăpesc, care se politicește acum, împreună cu numărul moldovenesc între această tablă pînă la un milion de milioane"* [9].

Al treilea manual tipărit la Iași în același an 1795, **Elementi aritmetice**, are drept prototip o lucrare editată în Italia, pe care episcopul nu doar o traduce, ci o adaptează la nevoile școlii moldovenești, fapt confirmat de autor *"... am silit de am tîlmăcit-o și am așezat-o după al nostru obicei de numărare"* [10]. Apreciind importanța aritmeticii în însușirea științei de carte, Amfilohie Hotiniul subliniază că *"este veche și mai întii decît toate învățăturile"* [11]. Explicînd noțiunile de geometrie, unitățile de măsură sînt adaptate la cele folosite tradițional de moldoveni.

Motivul editării unui set de manuale în limba română în perioada dominației fanariote, cînd administrația statală insistă asupra propagării culturii grecești prin învățământ, rămîne a fi o temă de cercetare pentru istorici și cei preocupați de evoluția

manualului școlar. Aderînd la supoziția lui Nicolae Iorga, încercăm presupunerea că acest set de carte vede lumina zilei pentru a satisface cerințele școlii de a adapta conținutul învățămîntului la trebuințele celor mulți, dornici să primească o instruire pe înțeles.

Făcînd o trecere în revistă a informației despre evoluția manualului pînă la începutul secolului al XIX-lea, perioadă în care acesta devine un element integrant al accepției moderne de realizare a procesului didactic, este necesar să menționăm diversitatea funcțiilor pe care le-a realizat.

Paginile cărților de învățatură au păstrat pentru generațiile ulterioare impresiile dascălilor și ale ucenicilor despre procesul de învățămînt. Notițele marginale sînt, în contextul evoluției școlii noastre, primele încercări de conturare a unor idei despre educație. Această experiență este confirmată și în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, prin conținutul *Predislovei Bucvarului* de la Iași care îi servește lui Iacob Putneanu, mitropolit al țării, drept mijloc de expunere a teoriei despre evoluția personalității. Prin manualele școlare se încearcă o fuziune între experiența cărturărească autohtonă și înfăptuirile școlii europene. Manualele sînt primele surse de conținut în limba maternă, prin care tinerii moldoveni au acces la realizările științifice ale timpului.

Manualele evoluează în contextul procesului didactic, caracterizîndu-se prin notele definitorii ale școlii la diferite etape ale dezvoltării ei. Acest gen de materiale didactice deține pînă în prezent un rol prioritar în procesul de învățămînt în pofida progno-

zelor adepților supermedierii acestuia prin intermediul tehnologiilor moderne. Preocupările actuale orientate spre perfecționarea manualelor școlare în conformitate cu exigențele școlii contemporane certifică importanța acestei surse informativ-formative în realizarea obiectivelor procesului educațional.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Eșanu, A., *Din vremuri copleșite de greutate*, Chișinău, Editura Știința, 1991, pag. 218.
2. *Idem*, p. 222.
3. Ghibu, O., *Din istoria literaturii didactice românești*, București, Editura Semne, 1998, pag.278.
4. Gumenăi, I., *Noi contribuții privitoare la viața și activitatea lui Amfilohie Hotiniul*, în *Anale Științifice ale Universității de Stat din Moldova*, seria "Științe socio-umane", Chișinău, 2000, pag.235.
5. Stamati, I., *Anaforana*, în *Uricarul*, partea III, Iași, Tipografia Buciumului Român, 1853, p. 15.
6. Gumenăi, I., *Op. cit.*, pag. 236.
7. Amfilohie Hotiniul, *De obște geografie*, Iași, Tipografia Sfintei Mitropolii, 1795, introducere.
8. *Idem*, pag. 217.
9. *Ibidem*.
10. *Ibidem*.
11. Amfilohie Hotiniul, *Elementi aritmetice*, Iași, Tipografia Sfintei Mitropolii, 1795, introducere.

M. Eminescu – recenzent de manuale școlare



Maria VASILIEV

Problema calității manualelor școlare a fost frecvent abordată de M.Eminescu în timpul activității sale de revizor școlar. El a înțeles foarte bine faptul că eficiența învățămîntului depinde în mod direct de calitatea programelor și a manualelor. Într-o perioadă cînd manualele în mare parte nu respectau nici chiar cele mai elementare exigențe psihopedagogice, iar administrația școlii nu acorda importanța cuvenită mijloacelor de instruire, M.Eminescu s-a pronunțat în mod consecvent împotriva unor manuale supraîncărcate, compilate, scrise într-un limbaj dificil. Analizînd *Manualul de sintaxă română* de G.Stoicescu și D.Șt.Călinescu,

M.Eminescu susține că limbajul manualelor școlare trebuie să fie accesibil și simplu, adecvat modului de gîndire și nivelului de înțelegere al copilului și se arată îngrijorat de faptul că *"învățătorii, care nu știu nici a scrie bine, dau în mîna copiilor cărți scrise într-o limbă pe care ei n-o înțeleg și-i pun să învețe filă cu filă lucruri pe care ei nu și le pot închipui"* (3, p.46).

În scrierile lui M.Eminescu găsim nu numai critică abundentă și aspră la adresa multor manuale, dar și propuneri pertinente și valoroase cu privire la metodologia elaborării unor manuale eficiente, precum și la condițiile psihopedagogice pe care trebuie să le incumbe un manual bun. Conținutul unui astfel de manual, în viziunea lui

M.Eminescu, trebuie eșalonat conform principiului: de la cunoscut la necunoscut, de la simplu la compus, de la concret la abstract, de la particular la general. Totodată el le sugera autorilor că “*orice carte de școală secundară e cu atât mai bună cu cât este un compilat mai bine aranjat al formulărilor celor mai exacte și mai limpezi din știința respectivă*” (2, p. 105).

Referindu-se la **Noul metod de geografie elementară** al lui A.Gojan, revizorul recomanda structurarea inductivă a materiei de studiu: “*Sînt două metode însemnate după care se predă studiul geografiei: metoda vechi sau metoda analitic, care începe cu întregul și ajunge la parte, adică începe cu descrierea globului, a continentelor și cu încetul ajunge la locul nașterii, și metoda sintetic care începe cu partea și ajunge la întreg; adică începe cu locul nașterii, de exemplu cu școala sau casa părintească, apoi continuă cu comuna. Se înțelege că descrierile vor fi totdeauna măsurate cu gradul de dezvoltare al puterilor de înțelegere ale copilului*” (4, p. 122).

De rînd cu aspectele pozitive ale manualului sînt evidențiate și neajunsurile acestuia, M.Eminescu atenționîndu-l pe autor că “*greșelile de definiție și cele gramaticale*” au repercusiuni nefaste, căci “*dacă o cunoștință materială falsă se poate rectifica prin experiența proprie sau străină nu e tot astfel cu cele de limbă și de logică, care se contractează prin deprindere și cu greu se pot dezvăța*” (Ibidem, p. 122), iar învățînd după un astfel de manual “*copiii rămîn cu capul plin de cuvinte al căror înțeles nu l-au știut niciodată și, nemaiputîndu-se folosi nici într-un fel de aceste cunoștințe moarte și fără de preț, rămîn cu zilele încurcate și tăind cîinilor frunză, pînă ce prin intrigi și umiliri care dărîmă și restul de caracter ce le mai rămăsese dat de la natură, ajung persoane publice spre a continua asupra generației viitoare sistemul vechi de stricare a inimii și minții*” (3, p. 46).

M.Eminescu pleda pentru introducerea în învățămînt a metodelor active de instruire, iar manualele care ofereau posibilitatea de a practica astfel de metode erau promovate cu prioritate, căci “*nici un om nu se-ntărește citînd un tractat de gimnastică, ci făcînd exerciții; nici un om nu se-nvață a judeca citînd judecăți scrise gata de alții, ci judecînd singur și dîndu-și singur seama de natura lucrurilor*” (4,p.79).

Recomandînd **Povățuitoriul la cetire prin scriere după sistema fonetică** de Gh.Ienăchescu și I.Creangă, într-un raport adresat Ministrului Instrucțiunii și Cultelor, M.Eminescu notează: “*prin jocuri copiii învață a iubi orînduiala. Apoi li se face deosebirea între ființe și lucruri: copiii sînt puși a numi ființe și a expune ce fac ele, cum sînt tot astfel de lucruri încît în zilele cele de-ntîi se zgrăvesc în mod neșters în frageda lor minte cunoștințele care le vor fi atât de*

folositoare la deosebirea gramaticală a cuvintelor. Urmînd șirul acestor dezvoltări treptate, vă veți convinge, domnule ministru, că învățătorul nu anticipează niciodată, că el se servește totdeauna de micul capital de cunoștințe din viața copilului pentru a-l face pe acesta să vie de sine la ceea ce nu știuse” (4,p.79).

În recenzia asupra **Povățuitoriul**-ui sînt evidențiate aspectele meritorii ale manualului: “*Deosebirea dintre metoda propusă de această broșură și învățarea rutinară și mecanică, precum se profesază ea în școlile noastre, este deosebirea dintre învățămîntul viu și intuitiv și mecanismul mort al memorării de lucruri neînțelese de copii; este deosebirea dintre pedagogie și dresură. Prin metoda veche a silabisirii, a memorării mecanice de semne și cuvinte, inteligența copiilor nu era cu mult mai bine tratată decît inteligența unui animal, care se deprinde prin frică și silă la o mulțime de apucături automate, de care nu-și poate da seama...*”. În **Povățuitoriul** “*nu mai întîlnim pe învățătorul sever și țepăn cu vergele-n mînă, ci un suflet uman, care se coboară la treapta sufletelor copilărești și le disciplinează, nu le siluiește*”, afirmă M.Eminescu ca să conchidă că: “*Oricît de modestă în aparență ar fi cartea, ea însemnează începutul unei reforme adînci în instrucția elementară: ea a rupt-o cu dogmatismul, izvorul metodei propuse este însăși natura inteligenței, procesul ei de dezvoltare*” (4, p. 79). Această carte a fost calificată ca “*una din puținele cărți cu ajutorul căroră copilul învață într-adevăr românește*” (5, p. 216).

Fiind numit în Comisiunea pentru cercetarea cărților didactice din Iași, M.Eminescu face considerații extrem de favorabile lucrării **Metoda nouă de scriere și cetire**, pronunțîndu-se împotriva abecedarului lui B. Constantinescu: “*Metoda nouă de scriere a avut succes prin meritele ei intrinsece și nicidecum prin o altă stăruință și ar fi o rea răsplătire pentru compunătorii ei dacă deodată, în mod brusc și fără oarecare tranziție, s-ar încheia întrebuintarea ei și s-ar recomanda o alta, numai poate pentru că-i tipărită în tipografia statului*” (1, p. 190).

Alte manuale școlare recomandate de Eminescu sînt **Noțiuni de aritmetică** de I.P.Eliad; **Istoria românilor** de Gr.Cristescu; **Noul abecedar românesc** de V.Petri; **Istoria românilor pentru clasele primare** de N.Scurtescu; **Geografia României** de G.V.Mihăilescu ș.a.

Se cere menționat faptul că valoarea aprecierilor efectuate de M.Eminescu asupra manualelor școlare din acea vreme sporește și prin faptul că autorul atribuie acestor instrumente didactice un șir de funcții. Anume asupra funcțiilor de informare, formare, stimulare și autoinstruire erau atenționați autorii de manuale prin următoarea notă: “*O carte de cetire nu*

e numai o enciclopedie națională, ci dacă e bună și cu îngrijire lucrată, precum au început a se lucra, ea revarsă în mii de capete aceleași cunoștințe fără de nici o silă, căci nu se-nvață pe de rost; ea inspiră la zeci de mii de cetățeni viitori aceeași iubire pentru trecutul și brazda pământului lor; ea preface după o justă observație, o masă de indivizi, ce se-ntîmplă a trăi pe aceeași bucată de pământ, într-un popor ce menține o țară...” (4 p. 196). În acest context de idei se înscrie și îndemnul adresat cadrelor didactice “să nu uite că această carte de cetire nu se-nvață pe de rost, că secretul compunerii ei e de a fi interesant scrisă și conform nivelului de înțelegere al copiilor, și că ea îi crește și instruieste pe aceștia în mod liber, fără a-i obosi” (4, p. 196-197).

În opinia noastră, concepțiile pedagogice ale lui M.Eminescu constituie un subiect de certă valoare pentru istoria pedagogiei românești, iar din recenziile

la manualele școlare semnate de M.Eminescu putem desprinde cu ușurință cerințele pe care trebuie să le incumbe un manual bun, multe dintre acestea fiind valabile și astăzi.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bratu, S., *Ion Creangă*, Editura Tineretului, București, 1968.
2. *Despre cultură și artă*, Editura Junimea, Iași, 1970.
3. Eminescu, M., *Cugetări*, Editura Albatros, București, 1970.
4. Eminescu, M., *Scrieri pedagogice*, Editura Junimea, Iași, 1977.
5. Eminescu, M., *Scrieri politice și literare*, Editura I.Scurtu, 1905, v.I.



Nu va mai fi suficient să predăm,
să-l facem pe copil să învețe și
să recite; trebuie altceva: să-l
învățăm să învețe!

R. Dottrens



DOCENDO DISCIMUS



Pavel CERBUȘCĂ

Manualul școlar din perspectiva formării competențelor

“Manualele cele mai bune sînt acelea pe care cei ce le citesc cred că le-ar fi putut face.”

/Pascal/

I. CONSTATARE

Implementarea curriculumului primar, gimnazial și liceal de istorie se realizează cu ajutorul *manualului școlar* care concretizează cunoștințele și capacitățile ce urmează a fi formate sistemic elevilor. La elaborarea manualelor am pornit de la faptul că acestea constituie un instrument important de cunoaștere și învățare a istoriei. Spre exemplu, manualele *File din istoria românilor*, cl. a IV-a, învățămîntul primar și *Istoria Universală Antică. Istoria Antică a Românilor*, cl. a V-a, învățămîntul gimnazial, tipărite de editura “Știința” în anii 1998-2000 și pe care le-am semnat în calitate de coautor, au un caracter formativ pronunțat, sînt scrise într-un limbaj clar, expresiv, argumentat, plastic, emoțional și le cultivă elevilor curiozitatea, dragostea pentru istorie.

Aceste manuale, ordonate pe capitole și teme, includ nu numai conținuturi ce trebuie însușite, ci, în

primul rînd, obiective operaționalizate pînă la nivelul unor sarcini și teste aplicative în diverse contexte didactice și extradidactice. Ele sînt axate pe formarea de cunoștințe și capacități, ajutîndu-i pe elevi la studierea temelor, la analiza datelor, faptelor și evenimentelor istorice, la rezolvarea individuală a sarcinilor, precum și în cadrul unor activități în grup și frontale. Aceste aspecte îl determină pe elev să-și mobilizeze resursele: capacitățile, cunoștințele, experiențele, asigurînd astfel integritatea lor.

De regulă, autorii de manuale încearcă să conceapă și să elaboreze acest document oficial de politică educațională din perspectiva elevului. Procesele de înțelegere, analiză, cercetare și comunicare sînt elemente prioritare în realizarea obiectivelor curriculare. Prin intermediul manualelor, elevul – subiect activ al învățării – are posibilitatea de a studia informația de sine stătător, înțelegînd-o, stocînd-o și aplicînd-o în mod independent, dezvoltîndu-și astfel aptitudinile intelectuale, spiritul de investigație și creativitate.

Prin aceste manuale s-a încercat a stimula activitatea individuală a elevilor. În procesul de lucru cu terminologia istorică, axa timpului, harta, documentele și textele, imaginile și schemele propuse, ele permit o abordare pedagogică de pe pozițiile individualizării și ale diferențierii. În procesul de utilizare a manualului, rolul profesorului în stabilirea, pentru fiecare clasă, a nivelului de cunoștințe și a posibilităților de formare a capacităților rămîne a fi foarte important.

Din perspectivă formativă, structura manualelor prevede și procesul de *autoevaluare* care-l ajută pe elev să-și fixeze temeinic cunoștințele și să-și aprecieze capacitățile de înțelegere, aplicare, analiză și sinteză.

II. FOCALIZARE

Experiența de scriere a manualelor școlare demonstrează că la conceperea lor se pune accentul pe funcția de informare realizată prin texte, imagini, fotografii, desene, simboluri, care susțin atenția și motivația elevilor, fără însă a acorda prea mare importanță rolului competențelor (formarea de priceperi și deprinderi).

III. AXAREA PE FORMAREA DE COMPETENȚE

Competențele nu se formează la o lecție, ci pe parcursul multiplelor activități prin exersarea unor procedee de identificare, comparare, clasificare, analiză, sinteză a informației. Astfel, un manual poate fi un suport pentru formarea mai multor competențe de-a lungul anului școlar, implicându-i pe elevi în diverse activități.

Elevul trebuie învățat să aplice deprinderile și priceperile formate la ore, să-și mobilizeze resursele în condiții noi, să creeze un produs, să rezolve o situație-problemă din viața cotidiană etc.

Nu rare sînt cazurile cînd elevii expun informația asimilată, ulterior dată uitării foarte repede. Chiar și cei mai buni dintre ei nu au deprinderi de a lucra cu axa timpului, cu harta sau documentul istoric; nu pot lua notițe; întîmpină greutăți la formularea unor întrebări și răspunsuri la scrisori, la scrierea unor articole de ziar pentru un public nespecializat sau a unor eseuri tematice, la completarea unor chestionare sau la analiza unor comunicări ale colegilor. Aceste și alte competențe pot fi formate, propunîndu-i elevului un ansamblu de situații, care vor stimula exersarea sau chiar automatizarea priceperilor și deprinderilor.

IV. AXAREA ACTIVITĂȚII PE FORMAREA DE COMPETENȚE REZULTĂ DIN REFLECȚII

Faptul că elevul este principalul subiect al demersului pedagogic ce-l determină să-și mobilizeze resursele pentru descrierea și analiza unor situații trăite de el, la alcătuirea unui memoriu, prezentarea unei vizite pe teren sau a unei activități de cercetare, culegerea de materiale pentru un portofoliu sau implicarea într-un proiect.

Abordarea manualelor din perspectiva competențelor presupune:

- adaptarea conținuturilor la multiple situații formative, studiind și valorificînd experiența țărilor avansate în domeniul elaborării manualelor;
- excluderea conținuturilor inutile și inserarea activităților/situațiilor de formare a competențelor (căutarea, prelucrarea, transmiterea și aplicarea în practică a informației);
- punerea la dispoziția elevului a unor surse și opinii despre un eveniment sau proces;
- realizarea lecțiilor cu ajutorul surselor documentare, al imaginilor, situațiilor, studiilor, diagramelor, hărților, schemelor etc., care vor fi prelucrate, interpretate, comparate, analizate de elevi prin operații care angajează cognitivul, afectivitatea;
- integrarea și descrierea unor idei care vizează formarea abilităților de muncă intelectuală, specifice disciplinei, cu efecte benefice asupra dezvoltării gîndirii divergente și a conduitei civice a elevului;
- elaborarea manualului trebuie axată pe criteriul însușirii temelor în clasă, acasă elevii urmînd să realizeze doar sarcini de extindere, de creativitate și de autoevaluare;
- includerea în manual a tehnicilor de lucru individual și în grup;
- editarea de ghiduri pentru profesori și părinți, caiete pentru elevi, creștomatii, atlasuri, dicționare, planșe etc.;
- întocmirea unei bibliografii selective, recomandate elevilor doritori să-și completeze sau să-și îmbogățească cunoștințele;
- încheierea temelor cu o reflecție sau o concluzie, cu o maximă sau un proverb, cu reliefarea unei idei fundamentale;
- intervenția creatoare a profesorului și elevului prin organizarea, prelucrarea și valorificarea conținuturilor și a situațiilor propuse în manual, contribuind la transformarea valorilor în convingeri și conduită civică.

În loc de concluzie: prin stabilirea și prin formularea obiectivelor curriculare s-a răspuns la prima întrebare: **Ce trebuie să învețe elevul și de ce?** Urmează, prin prisma formării competențelor, să răspundem și la întrebarea: **Cum trebuie să învețe? Ce tehnici de învățare-evaluare e nevoie să folosească elevul întru a transforma învățarea din “a ști” în învățare pentru “a face”, a progresa și a se descurca în diverse situații de viață?**



Valentina IUNGU

Manualul între pro și contra

Manualul este un instrument util pentru învățător, un bun ajutor pentru elev și ceva efemer pentru posteritate.

Se prea poate că nu va trece mult timp și nepoții noștri nu vor mai ști de manuale așa cum generațiile de azi nu mai știu de călimări și de tocuri cu peniță. Mi-aș dori foarte mult ca manualele să devină ceva de domeniul trecutului, pentru ca elevii să apeleze la cât mai multe surse de informație, învățătorul fiind doar ghidul care i-ar orienta în acest ocean de cunoștințe. Vrem noi sau nu vrem, dar aceasta e tendința învățămîntului *modern*.

Am citit în presă despre *e-book* (cartea electronică) care, grație Internet-ului, ne devine familiar și nouă. Într-o emisiune radiofonică se vorbea că studenții unei universități americane pot să se conecteze, în timpul orelor, cu ajutorul calculatoarelor de buzunar la baza de date a oricărei biblioteci din lume. Atunci mai are rost să investim sume uriașe în editarea unor manuale atât de costisitoare? Nu ar fi mai bine să le alocăm pentru procurarea computerelor, care ne-ar înlocui manualele?

Oricît de bun ar fi un manual, oricît de interesant, bine structurat, cu o ținută deosebită, el reflectă totuși pregătirea, competențele, interesele, dar și limitele autorilor care l-au elaborat. De aceea, a miza pe manual, mai ales pe unul singur, nu este întotdeauna cea mai bună soluție.

Deocamdată însă avem ce avem: o mare bătaie de cap cînd nu sînt manuale sau una și mai mare atunci cînd sînt multe și trebuie să alegi doar unul. Adevărul este că pentru unii profesori de la noi manualul este colacul de salvare, iar pentru alții – cătușele care le limitează inițiativa.

Un pedagog bine pregătit poate desfășura o lecție avînd la dispoziție doar un articol de ziar, însă realizează ceva deosebit atunci cînd utilizează mai multe surse, ceea ce îi permite să aplice diferite metode și tehnici de lucru.

Aș vrea să-mi expun opinia în ceea ce privește manualul “de bază” și cel alternativ. Mi se pare greșită ideea de a avea un singur manual, întrucît în acest caz sînt ignorate celelalte. Iar dacă manualul ales de “vîrfuri” nu este cel mai reușit? Căci se întîmplă ca părerile învățătorilor, cei care lucrează nemijlocit cu manualul, să nu coincidă cu opțiunea grupului de 3-7 persoane care decide selectarea acestuia.

Poate ar fi binevenită editarea cîtorva manuale alternative, iar după un an de testare să se decidă care dintre ele să fie reeditat?

Manualul îl absolvă pe un profesor mediocru de căutarea, selectarea și consultarea altor surse de referință. Un profesor cu spirit creator nu se va limita doar la manual, oricît de bun ar fi el, ci va încerca să pună la dispoziția elevilor și informație suplimentară.

În zilele noastre învățătorul apreciază un manual atît din perspectiva posibilității de a organiza activitatea copiilor sub diferite forme: individual, în microgrup, în perechi, cît și din cea a competențelor. Pentru un învățător manualul e mai mult un compendiu în care este reflectată chintesența materiei de studiu, inițiativele aparținîndu-i.

Dacă am urmări evoluția manualelor de la noi, ar trebui să recunoaștem că acestea s-au schimbat foarte mult. În locul unora simpliste, am ajuns să ne bucurăm de niște manuale, am putea spune, de lux. Structurarea materialului, conținutul, ilustrarea și machetarea, calitatea hîrtiei și alte elemente care dau viață unui manual sînt de invidiat chiar și de mulți editori din țările dezvoltate.

Am să descriu doar cîteva strategii de lucru din cadrul Programului “Pas cu Pas” care ar exemplifica anumite situații cînd copiii învață neutilizînd manualul.

În scopul unei mai bune memorări a materialului sînt utilizate diverse tehnici de lucru: **mesajul**, **graficul**, **calendarul** ș.a. Acestea reprezintă niște suporturi vizuale, care prin intermediul imaginilor, simbolurilor, cifrelor, literelor îi ajută pe copii să “stocheze” mai temeinic în memorie informațiile și noțiunile propuse (vezi L. Vîgotski).

Mesajul este un text scris de învățător și prezentat copiilor pe un suport sau pe tablă.

Mesajul este o tehnică deosebită de scriere în grup. Copiii sînt încurajați să participe la elaborarea și completarea lui, astfel fiind realizate multiple scopuri.

Mesajul este o activitate concretă de învățare, care are drept scop:

- stimularea comunicării și creativității;

- provocarea și susținerea interesului copiilor;
- consolidarea cunoștințelor;
- captarea atenției;
- crearea unei bune dispoziții pentru tot parcursul zilei.

La elaborarea mesajului învățătorul trebuie să dea dovadă de flexibilitate, ingeniozitate și creativitate, adică să țină cont în permanență de gradul de pregătire al copiilor la etapa dată. Mulți își pun întrebarea: “Este necesar să scriem zilnic un mesaj?” Această tehnică oferă o reală posibilitate de a-i stimula pe elevi să citească și să scrie. Profesorii nu-și imaginează cum ar putea fi ignorată o formă de lucru atât de eficientă și îndrăgită de copii, ce-i antrenează activ în discuții și meditații.

Învățătorii apreciază această formă de instruire întrucât este un instrument util de consolidare a cunoștințelor.

Schematic, mesajul poate fi alcătuit din trei părți: *salutul, cuprinsul și rubrica “Noutăți”*.

SALUTUL. Pot fi utilizate variate formule de salut: “Bună ziua!”, “Salut!”, “Noroc!”, după care urmează cuvintele de adresare: *băieței și fetițe, bobocilor, curioșilor, ingenioșilor* etc. Pentru a-i incita pe copii, învățătorii recurg, de regulă, la un truc – lasă în text spații libere sau scriu numai o silabă din cuvânt, restul urmînd să fie completat de elevi.

CUPRINSUL. Conținutul propriu-zis al mesajului este alcătuit din propoziții în care sînt omise anumite litere, grupuri de litere sau cuvinte, copiilor revenindu-le misiunea de a le ghici sau de a le deduce. Treptat, gradul de dificultate al unor asemenea exerciții poate spori prin aplicarea diferitelor rebusuri, scheme etc. Conținutul include neapărat și întrebări deschise, care îi fac pe elevi să se gîndească, să-și expună părerea, să se concentreze. Exemple de întrebări deschise: “Cum crezi, ce este...? Ce s-ar întîmpla dacă...? Ce te-a făcut să crezi că...?”

Întrebările sînt fereastra prin care vedem cum gîndește copilul.

A-i învăța, sau mai bine zis, a-i stimula pe copii să pună întrebări e o artă. Învățătorul trebuie să însușească această artă.

La începutul clasei întîi conținutul mesajului este simplu. De regulă, acesta este scris cu litere de tipar, fiind folosite carioca sau creioane colorate, ceea ce face exercițiul mai atractiv și stimulează memorarea informației. Pe parcurs învățătorul utilizează și alte caractere.

La alcătuirea sau analiza mesajului se folosesc diverse metode de lucru: completarea spațiilor libere cu cuvinte potrivite, dezlegarea rebusurilor, analiza morfologică și sintactică a propoziției, găsirea sinonimelor și antonimelor unui cuvînt, enumerarea, compararea și multe alte sarcini prin intermediul cărora

sînt atinse obiectivele Curriculumului Național.

Ultima parte a mesajului sînt “Noutățile”. Această rubrică presupune comunicarea de către copii a anumitor știri auzite la radio, TV etc. (inițiativa le aparține – învățătorul doar îi ghidează), care le-au captat atenția elevilor și i-au impresionat. Ele pot conține informații din orice domeniu: social, cultural și chiar familial (“*Mama mi-a adus un frățior!*”) etc. Anume această parte a mesajului îi ajută pe elevi să dobîndească deprinderi de a vorbi în fața publicului, de a-și formula coerent și concis gîndurile, de a asculta și de a se face ascultați. Elevul anunță din timp intenția de a prezenta noutatea, înscriindu-și numele în agenda acestei rubrici, astfel respectîndu-se ordinea în care se vor produce comunicările. Le putem propune micuților s-o reprezinte printr-un desen sau s-o formuleze în scris pentru a fi arătată sau citită apoi colegilor.

Analiza mesajului durează 15-20 de minute.

După o anumită perioadă, copiii încearcă să alcătuiască mesaje de sine stătător.

Completarea **CALENDARULUI** este o activitate ce urmează, de obicei, după compunerea mesajului, oferind multiple posibilități de a-i face pe copii conștienți de faptul că știu și simt pulsul timpului, că se pot orienta în timp, că și-l pot planifica ș.a.m.d. Calendarul este completat zilnic, fiind un suport minunat pentru a-i învăța pe elevi să învețe.

Realizarea **GRAFICULUI** este o metodă excelentă de a-i îndemna și a-i încuraja pe elevi să însușească diferite noțiuni, fiind o activitate interactivă. Prin intermediul ei elevii își exprimă alegerea, își consolidează noțiunile de egalități și inegalități, măsurări, simetrie, numărare, operații matematice ș.a. Ținînd cont de stilurile de învățare, observăm că mulți copii înțeleg mai bine un subiect, atunci cînd informația este expusă cu ajutorul graficului.

Pentru o mai bună organizare a procesului de învățare sălile de clasă din școlile Programului “Pas cu Pas” sînt amenajate cu suporturi vizuale, care contribuie la memorizarea mai eficientă a informației (chiar și în timpul recreației). Cu alte cuvinte, aceste



suporturi constituie un “manual uriaș”, mereu deschis, accesibil, lizibil, inteligibil, pe înțelesul tuturor, deoarece toți copiii participă la elaborarea și scrierea lui. Aspectul sălilor este schimbat de la zi la zi și de la clasă la clasă, elevii fiind cei care contribuie la această “transformare”. De accentuat, că anume ambianța dată îi “invită” pe părinți în clasele atractive, decorate cu panouri, planșe etc. în permanență reînnoite. Din aceste considerente, nu veți întâlni două săli identice – fiecare dintre ele are un aspect deosebit și totodată marcat de individualitățile celor care le “crează”.

Centrele de învățare sînt arii sau zone ale sălii de clasă unde copiii lucrează individual, în perechi sau în grupuri mici asupra unor proiecte, cu sau fără îndrumarea învățătorului. O asemenea organizare a activității oferă o mai mare deschidere către comunicare și colaborare și-l determină pe copil să înțeleagă că învățătorul nu este un dictator.



Alina BUJOR

Cei peste 32 de ani petrecuți în fața Manualului Școlar, în ipostaze diferite – elevă, ex-profesor școlar, cadru didactic universitar, părinte, autor de manuale de limba franceză – îmi permit să iau față de el o atitudine obiectivă și, desigur, din diferite prisme de vedere. Aceste unghiuri de vedere nu au făcut decît să cimenteze o unică poziție – și pentru elev, și pentru pedagog, și pentru părinte manualul trebuie să aibă aceleași atuuri: **accesibilitate, diversitate, utilitate**, iar autorii de manuale nu trebuie să uite că au fost și ei elevi sau că sînt/au fost/vor fi părinți și bunei. Tocmai de aceste criterii am ținut cont la elaborarea manualelor.

Recunosc că nu există satisfacție mai mare pentru mine și mă simt flatată atunci cînd elevii și profesorii îmi spun că le place manualul al cărui autor sînt.

Dacă m-ar fi întrebat cineva, pînă nu demult, ce trebuie să faci ca să ai succes în domeniul elaborării manualelor, i-aș fi răspuns în felul următor: “Totul e foarte simplu. Mai întîi, trebuie să dorești. Apoi

Programul “Pas cu Pas” le cultivă copiilor imaginația, spontaneitatea și gîndirea critică, caracteristici ce le posedă cu toții de la o vîrstă fragedă, dar nu întotdeauna sînt susținute. Scopul programului este să pună accentul pe principalele aspecte ale dezvoltării copilului: intelectual, social, emoțional, fizic, estetic etc. și să le abordeze ca pe un tot întreg.

Am descris doar cîteva strategii de lucru care îi ajută pe copii să învețe nu numai din manuale, ci și din tot ceea ce reușesc să realizeze. Programul “Pas cu Pas” a depășit limitele unui manual. E greu de organizat o lecție operînd cu mai multe manuale. Copiii fiind diferiți, cu un ritm propriu de dezvoltare, e important să se utilizeze diverse surse de informație și să se formuleze sarcini concrete, satisfăcînd astfel necesitatea de învățare și oferindu-le elevilor posibilitatea de a alege. Oricît de multe sau puține ar fi aceste surse, manualul rămîne, deocamdată, pentru elev un suport, un ghid în pregătirea temelor de acasă.

Confesiune

trebuie să te apuci de lucru. Să ai foarte multă ambiție, deoarece adesea te copleșește gîndul să abandonezi. Să ai nițel imaginație și un munte de răbdare. Să scrii un manual pentru tine, elevul care ai fost, să introduci ceea ce ai fi vrut să vezi în el cînd erai la vîrsta respectivă și să elimini tot ceea ce ți s-ar fi părut inutil sau plictisitor. Să nu fii indiferent față de soarta manualului tău.”

Dacă mi s-ar pune această întrebare astăzi, aș adăuga: “Sa participi la training-urile organizate de Centrul Educațional PRO DIDACTICA.” Cineva va zîmbi, poate, citind aceste rînduri, crezînd că e vorba de un compliment la adresa echipei de la PRO DIDACTICA, care merită cu adevărat toată considerația noastră pentru activitatea neostenită întru perfecționarea procesului educațional din țară. Sînt date cu o explicație: abia după ce am scris 15 manuale/surse didactice, am înțeles *cum* trebuie să elaborezi un manual! E lucru știut că noi am parcurs și mai parcurgem uneori pe dibuite drumul ce șerpuiește în fața noastră, învățînd din nenumărate încercări și erori. Ca și mulți alții, recunosc (dacă e o confesiune, confesiune să fie!) că mai mult am intuit decît am conștientizat metodic ceea ce trebuie să realizez. Am simțit. Acum știu.

Deși am înțeles lucruri importante pentru un autor de manuale, mi-au mai rămas încă multe semne de întrebare. De exemplu, pentru cine se scrie un manual, pentru care categorie de elevi? Sînt uimită (a se citi: indignată) că atît elevii din satele noastre lipsite de electricitate, căldură și salarii, cît și cei de la Liceul

român-francez "Gh.Asachi" studiază după unul și același manual de limba franceză pentru clasa a IX-a, al cărui autor sînt. Mă tot întreb pentru cine am scris acest manual. Dar, spre rușinea mea și a noastră a tuturor, nu găsește nici un răspuns. Nu poate un singur manual să satisfacă necesitățile tuturor elevilor! Nu poate un profesor să se limiteze la un singur manual! Avem școli, colegii, licee. Avem clase cu profil real și clase cu profil umanistic. Avem licee sau clase cu studierea aprofundată a limbii franceze. Avem elevi care învață franceza ca limbă străină secundă. Se impune necesitatea să avem diverse manuale și ar fi oportun să le elaborăm.

Examinînd situația actuală a Manualului Școlar, aș dori să elucidez viziunea mea asupra acestei probleme:

- nici un manual nu este perfect, el urmînd a fi completat de alte surse didactice;
- nici un manual nu poate fi aplicat întocmai, el urmînd să fie re-modelat de Măria Sa, Profesorul;
- un manual *rău* în mîinile unui pedagog *bun* este mai eficient decît un manual *bun* în mîinile unui profesor *lipsit de profesionalism*;

- manualul poate fi evaluat doar de școală, pe parcursul unui an de experimentare. Este o condiție *sine qua non* pentru editarea lui în tiraje considerabile;
- orice manual este efemer, longevitatea sa medie fiind de 7-8 ani.

Luînd în considerație cele expuse, trebuie să recunoaștem că avem încă multe de învățat, dar și mai multe de înfăptuit.

La prima vedere, situația este îmbucurătoare: școala este din ce în ce mai bine asigurată cu surse didactice de o nouă generație, interesante, bogat ilustrate și tentante. Mă veți întreba de ce "la prima vedere"? Deoarece, la o analiză mai profundă, vom observa că nu întotdeauna calitatea lor cognitivă, funcțională și afectivă satisface cerințele zilei; ne vom ciocni de aceeași structură conformă principiului tematic, și nu obiectivelor; vom remarca că manualele sînt, în majoritatea cazurilor, prea scumpe pentru masele pauperizate; vom înțelege că nu ne putem limita la un singur manual centralizat și obligatoriu, că sîntem obligați să deschidem larg ușile manualelor alternative.

Argument în susținerea manualelor alternative

În aceste timpuri anevoioase din punct de vedere economic, dar și spiritual, cînd tendința învățămîntului de toate nivelurile de a "fabrica" semidocti a atins cea mai înaltă cotă, promovarea manualelor alternative este mai mult decît salutară. Se cere atenționat faptul că nu este vorba de o alternativă la nivel de obiective (acest lucru ar presupune o concurență la nivel de curriculum), deosebirea presupunînd doar demersuri didactice paralele determinate de profesionalismul autorului (-lor), cît și de cel al editorului (-lor).

Toate manualele alternative pornesc de la curriculum care stabilește obiectivele, conținuturile, precum și tehnicile de valorizare a demersului didactic. Evident, fiecare manual își are specificul său, deosebindu-se de celelalte prin diversitatea de accente puse pe un obiectiv curricular concret, precum și prin mijloacele utilizate în procesul de predare-învățare la clasă. Un rol important îl au și ținuta grafică, ilustrațiile, design-ul etc.

Desigur, în situația în care manualul școlar se vrea a fi un document oficial de implementare a politicii educaționale la un obiect sau altul, promovarea manualelor alternative care vine să propună o concurență, prin

aceleași structuri de operaționalizare a obiectivelor, echivalente valoric, dar care (mai ales în cadrul orelor de limba și literatura română) s-ar putea axa pe conținuturi diverse, ce nu corespund cu desăvîrșire celor propuse de curriculum stimulează, adeseori mult mai profund, realizarea diverselor tipuri de obiective.

Este cunoscut faptul că funcția principală a manualelor noastre școlare de pînă mai ieri a fost cea informativă. Astăzi, cînd timpul dictează noi cerințe față de procesul de predare-învățare, în prim planul elaborării unui manual școlar cît mai eficient stă funcția formativă care, după cum afirmă S.Cristea în *Dicționarul de pedagogie*: "vizează stimularea activității individuale independente și autonome a elevilor". Manualul școlar trebuie să ofere diverse

Constantin COJOCARU



ocazii de reflecție, să pună probleme, să sugereze soluții, să stimuleze inițiativa, să formeze multiple deprinderi intelectuale etc. El trebuie să placă elevilor, să devină prietenul acestora, să-i îndemne să citească, să gândească, să aibă opinii, să le stimuleze curiozitatea și interesul de a cunoaște, să le adreseze diverse întrebări și să le ofere soluții în tratarea unui sau altui subiect, să fie accesibil și poate mai puțin academic. Toate aceste momente le-am putea sesiza atît noi, profesorii, cît și elevii, numai dacă vom avea posibilitatea de a alege manualul adecvat. Ar fi formidabil ca fiecărui manual ce corespunde cerințelor curriculare să i se permită circulație liberă, lăsîndu-i pe profesor și chiar pe elevi să aleagă ce le convine mai mult. Întrucît, după cum spunea E.Băldescu: “*Entuziasmul elevilor pentru un anumit domeniu al învățămîntului este provocat (anume – n.a.) și de cartea școlară, de aceea trebuie să-i oferim o șansă în alegerea manualului, pornind și de la cele dorite de ei, dar pentru aceasta desigur multe depind*

și de arta înfățișării acesteia (aspecte grafice, intuitive, natura tehnică etc.).”

Multe depind, mai ales în cadrul orelor de limba și literatura română, și de calitatea textelor selectate, de sistematizarea acestora, de structurarea logică și organizarea lor, inteligibilitatea manualului, respectarea ritmului de asimilare, a nivelului de înțelegere și posibilitățile de aplicare a celor însușite.

Astăzi, cînd majoritatea elevilor s-au îndepărtat de literatură, refuzînd categoric o formă de artă pînă nu demult foarte căutată, se cere a găsi o punte ce va apropia valorile și pe care le-o pot oferi anume manualele alternative.

Ar fi extraordinar ca manualele alternative să fie însoțite de *Ghidul profesorului și Caietul elevului*, de alte materiale didactice: hărți literare, portrete ale scriitorilor clasici și contemporani din întreg arealul românesc, precum și casete cu înregistrarea “vociilor de aur” ale literaturii române și universale, necesare atît profesorilor, cît și elevilor.

Seturile didactice la economie: o reflecție despre realitatea din jur

Opțiunile curriculare la economie, oferite de organizația obștească Junior Achievement Moldova (JA Moldova), au devenit o prezență statornică în mai multe instituții preuniversitare de la noi. După valorificarea manualelor de *Economie aplicată* pentru liceeni (clasele X-XII), mai multe școli-beneficiari au manifestat interes și pentru seturile de educație economică și antreprenorială pentru clasele (VII-IX) gimnaziale. Unele instituții însumează deja o experiență de cinci ani în cultivarea cunoștințelor referitoare la economia de piață și esența antreprenoriatului, avînd la activ și participări internaționale la diverse concursuri, tabere de vară și expoziții.

Nu doar reforma curriculară în plin proces de desfășurare avizează prezența din ce în ce mai consistentă a programelor economice JA Moldova în sălile de clasă. Și nici argumentul unor evaluări internaționale nepărtinitoare sau faptul că programele respective sînt valorificate la ora actuală în peste 108 țări nu constituie o probă forte pentru elevii și cadrele didactice din Republica Moldova. Interesul pentru oferta educațională JA Moldova este determinat de ceea ce actualii experți în didactică consideră a fi valoarea supremă a unui manual – capacitatea de a fi un liant firesc între sala de clasă și lumea din jur.

Programele JA nu-și propun să devină pepeniere pentru creșterea forțată a unor viitori oameni de

Ade-La SCUTARU



afaceri, deși credem că anume în cadrul laboratoarelor economice cum ar fi Compania școlară sau Simulările Economice pe calculator elevii prind gustul pentru libera inițiativă și obțin cunoștințe fundamentale în domeniul managementului. În schimb, materialele didactice cu o structură modernă și conținuturi semnificative își propun cu toată insistența să le ofere elevilor o perspectivă lucidă asupra societății și opțiunilor de gospodărire a resurselor limitate și, nu în ultimul rînd, le facilitează descoperirea unor posibilități de evoluție cu succes în această realitate controversată și fluctuantă.

Vom preciza de la bun început că oferta JA depășește cadrul îngust al manualelor școlare. Ceea ce punem la dispoziția instituțiilor-beneficiari sînt seturi complete de materiale care includ, pe lîngă manualele propriu-zise, ghiduri de studii pentru elevi, concepute sub formă de caiete de exerciții și probleme

cu spații libere pentru calcule și răspunsuri, materiale pentru activitatea companiei școlare și dischete pentru simulări pe calculator. Profesorii, pregătiți în mod obligatoriu la seminarii specializate de inițiere, primesc și un ghid metodic foarte bogat în conținut, care le permite explorarea cu succes a tuturor opțiunilor de program.

Venite dintr-o tradiție educațională anglo-saxonă, cu un puternic pivot pragmatic (la origine materialele sînt din S.U.A.), programele de educație economică JA Moldova, în faza inițială, pot părea oarecum nefamiliare mediului nostru educațional. Conceptul “*învățã acționînd*” care este unul prin excelență centrat pe elev, nu prea lasă loc pentru tradiționalele prelegeri, agreate de profesori. Dacă manualele oferă mai mult lecturi și explicații pe baza unor exemple decupate din viață, ghidul de studiu le solicită elevilor să proceseze creativ noțiunile și legile studiate prin intermediul unor activități funcționale. Într-un mod foarte firesc *Economia aplicată*, dar și programele înrudite pentru nivelul gimnazial, operează o redistribuție a rolurilor – profesorul este mai curînd un moderator, iar elevii sînt actanții principali. Ceea ce este și mai important, elevii au posibilități multiple de soluționare a unor sarcini de complexitate diversă prin consultații și cooperare în grup. Departe de noi idolatrizarea gratuită a activităților de grup. Însă nu putem să nu îmbrățișăm cu toată căldura ideile promovate de mari experți în didactica modernă și în elaborarea manualelor, conform cărora situațiile de învățare semnificative pentru elevi sînt disecate mai în profunzime, atunci cînd și contribuțiile provin de la indivizi diferiți, fiecare cu o optică proprie.

La ora actuală, manulele și seturile JA Moldova din cele patru programe disponibile reprezintă în mare parte traducere de pe originalele americane și un procent mult mai mic de adaptare. Acest fapt nu știrbește totuși din valoarea lor pentru școlile din Moldova. Avem și argumente în acest sens. În primul rînd, economia noastră în tranziție, ca să nu zicem recesiune, este un fenomen atît de controversat și greu de încadrat în principiile clasice de funcționare ale economiei de piață, încît înlocuirea unor exemple din practica occidentală cu fapte din țară conduce la o denaturare profundă a unor caracteristici fundamentale ale fenomenului. De aceea, am considerat că deocamdată este mai rațional să studiem un model

occidental tipic și abia după însușirea unor aspecte fundamentale să procedăm la analiza evenimentelor de pe piața Moldovei.

În plus, tocmai aici, credem, oferim teren pentru creativitatea profesorului care, s-ar părea, are totul *de-a gata* și pentru care nu ar exista temeuri de contribuții la nivelul conținuturilor și al tehnicilor de predare. Totuși înțelegerea împreună cu elevii a unor modele propuse este doar prima etapă de învățare cu impact pe termen scurt. Pentru o aplicare conștientizată și de durată a cunoștințelor, profesorul va face uz de capacitatea de identificare în realitate a unor situații semnificative pentru elevi. După structurarea acestora în situații-problemă pe înțelesul copiilor, le va propune spre dezbateri și soluționare, contribuind nu doar la învățarea mecanicistă, ci la dezvoltarea unor competențe solide. În timp, aceste elaborări de materiale în sala de clasă ar putea constitui corpul unor adaptări de materiale, incluse în edițiile ulterioare ale manualelor JA.

Ar mai fi de menționat caracterul secvențial și consecutiv al programelor JA Moldova. Spre exemplu, programele pentru nivelul gimnazial, deși sînt entități separate care se pretează la predare ca și cursurile opționale luate în parte în oricare din clasele VII-IX și indiferent de pregătirea anterioară a elevilor în domeniul economiei, formează o continuare logică clară. În Programul “Eu și economia: rostul persistării în școală” adolescenții iau cunoștință de aspecte de economie personală și de cea a familiei. În cadrul altui Program “Spiritul antreprenorial în acțiune”, studiind modul de funcționare a unei companii, ei fac următorul pas în înțelegerea economiei. Iar în cel de-al treilea, “Piața internațională”, copiilor li se propune o perspectivă globală asupra afacerilor și comerțului internațional. Aceleași concepte sînt reluate și la nivel liceal, dar într-o abordare mult mai profundă și detaliată.

Parteneriatul veritabil și de durată pe care încercăm să-l stabilim cu instituțiile-beneficiari creează premise nu doar pentru sporirea calității manualelor și, implicit, a programelor în întregime, pentru lărgirea ariei de cuprindere a elevilor și profesorilor, ci și pentru traducerea, adaptare și punerea în uz a unor noi seturi didactice, pentru a face accesibile cunoștințele economice și elevilor din școala primară.

A gândi cu capul propriu, a fi un ecou sonor al realităților, a transmite din ceea ce știi - celor care încă nu știu.

A. BALACI

READING &
WRITING for
CRITICAL THINKING



DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

De ce gîndirea critică?



Nicolae CREȚU

“Education is nothing more, nor less, than learning to think!”

/PeterFacione/

Într-un mileniu al tehnologiei informaționale, rapiditatea cu care se produc schimbările în toate domeniile deseori ne depășește și cunoștințele acumulate în anii de școală sau de universitate devin supărător de inutile. Totodată, și abilitățile profesionale sînt în continuă schimbare: “windows”, “english”, “communication skills” sînt cerințe menționate aproape în orice fișă de post, cu toate că acum zece ani nimeni nu știa ce este “windows”. Pentru a reuși în aceste condiții e nevoie să învățăm a învăța, să adaptăm ceea ce am învățat la diverse situații noi (situații de problemă) – să învățăm a gîndi.

Scopul Programului “Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice” este eficientizarea procesului educațional prin introducerea unei metodologii ce promovează învățarea activă și independentă, contribuindu-se, în acest mod, la dezvoltarea abilităților de gîndire critică.

Ce este gîndirea critică?

- Gîndirea critică este un set de procese, strategii și reprezentări utilizate pentru soluționarea problemelor, luarea deciziilor și învățarea conceptelor noi.
- Gîndirea critică este o gîndire reflexivă bazată pe raționamente ce are ca obiectiv deciderea a ceea ce trebuie să credem și a ceea ce trebuie să facem.

De ce dezvoltarea gîndirii critice?

Cercetătorul american Richard Paul menționează că primul și cel mai important lucru necesar pentru o proiectare adecvată a instruirii și curriculumului este înțelegerea **conținutului**, în ultimă instanță, drept **un mod de gîndire**.

1. Conținuturile istoriei sînt o manifestare a gîndirii istorice. Conținuturile biologiei sînt o manifestare a gîndirii biologice și conținuturile algebrei sînt o manifestare a gîndirii algebrice. ↓

2. Toate conținuturile curriculare sînt conținuturile unei discipline. Toate disciplinele sînt domenii de studiu. Toate domeniile de studiu constă din niște “lucruri” pe care sîntem interesați să le înțelegem. Nu există modalitate de a înțelege fără a gîndi. ↓

3. Toate conținuturile curriculare implică utilizarea conceptelor. Nu există modalitate de a învăța un conținut fără a învăța conceptele care îl definesc și îl structurează. Nu există posibilitate de a învăța un concept fără a învăța utilizarea lui în raționamente (gîndire). ↓

4. Toate conținuturile curriculare sînt interdependente din punct de vedere logic. Pentru a înțelege o parte a unui conținut e nevoie să înțelegem relația pe care o are ea cu celelalte părți ale lui. Nu putem înțelege aceste conexiuni fără a gîndi. ↓

5. Majoritatea profesorilor și elevilor percep

conținutul nu ca un model de gândire, nu ca un sistem de raționamente, ci ca un set de “lucruri” care trebuie “parcurse” și memorate. ↓

6. Abordarea conținuturilor din punctul de vedere al dezvoltării gândirii critice oferă posibilitatea unei creșteri calitative radicale – gândirea este în centrul atenției, sînt făcute conexiuni între gândirea veche și cea nouă, gândirea este evaluată, gândirea este aplicată, este un proces de gândire despre gândire pentru a dezvolta gândirea din punctul de vedere al clarității, acurateței, relevanței, profunzimii, eficienței etc.

Ce implică dezvoltarea gândirii critice?

Dacă conținuturile sînt un mijloc pentru dezvoltarea gândirii, ce este dincolo de acest conținut?

Dezvoltarea gândirii critice implică dezvoltarea următoarelor abilități de bază care sînt în strînsă conexiune cu abilitatea de a rezolva probleme (*vezi schema*).

Posedarea abilităților de bază nu este suficientă fără dezvoltarea unor calități personale:

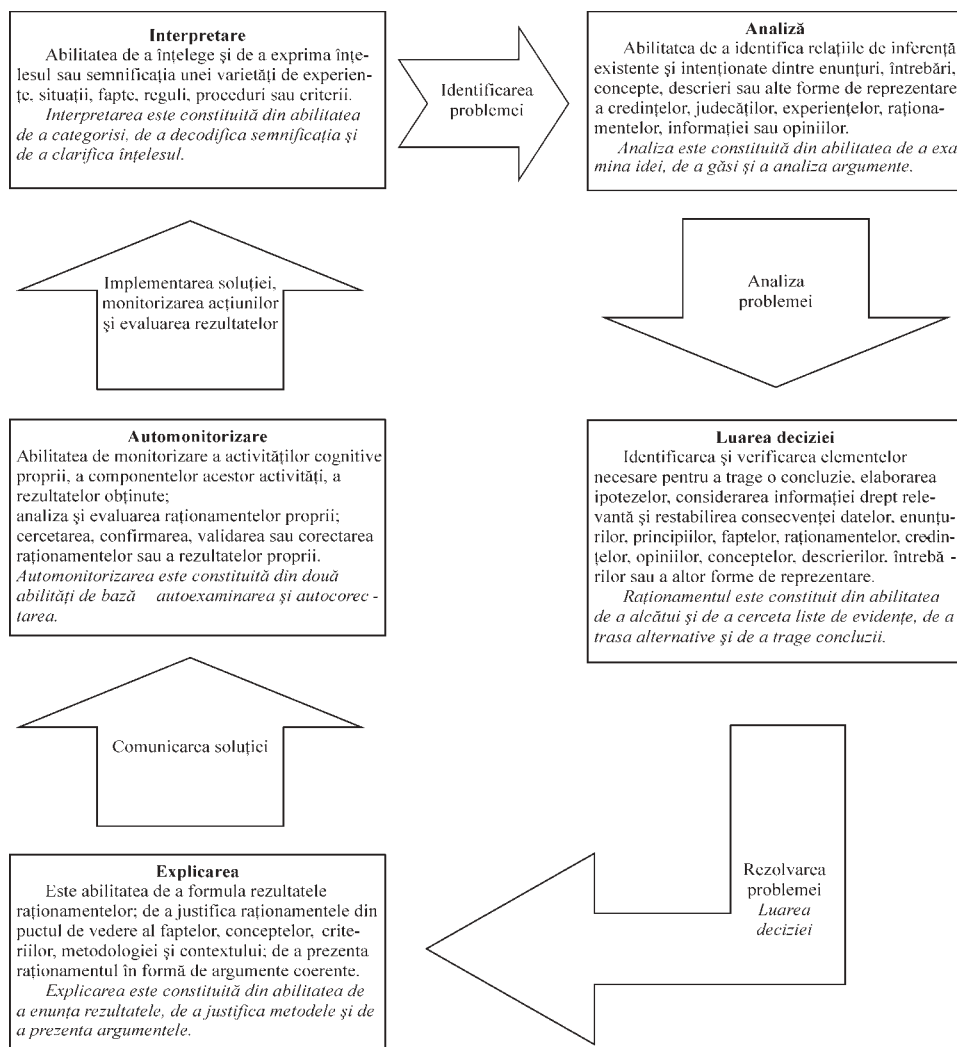
- curiozitatea;

- tendința de a fi în permanență bine informat;
- încrederea în puterea proprie de judecată;
- deschiderea către noi idei;
- înțelegerea opiniilor altor oameni;
- onestitatea.

Acestea, fiind dezvoltate împreună, contribuie la realizarea obiectivului de bază al educației “*dezvoltarea liberă, armonioasă a omului și formarea personalității creative, care se poate adapta la condițiile în schimbare ale vieții*” (Legea învățămîntului a RM).

Metodologia “Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice” oferă un cadru teoretic și instrumente practice de dezvoltare a abilităților și calităților necesare pentru dezvoltarea gândirii elevului. Acest curs oferă profesorilor:

- un cadru teoretic simplu și eficient pentru proiectarea lecțiilor;
- variate tehnici de învățare prin cooperare;
- tehnici de lectură și de scriere;
- strategii de evaluare.





ALVINA GROSU

Ce stă la baza strategiilor ce dezvoltă Gîndirea Critică sau Fundamentele teoretice ale Programului L.S.D.G.C.

Programul L.S.D.G.C. oferă o metodologie și un set coerent de strategii de predare-învățare ce sînt proiectate pentru a asigura o participare cît mai dinamică a elevilor și, implicit, o învățare mai activă. Metodologia acestui program are la bază un aliaj dintre teoriile învățării și practica pedagogică în domeniul Gîndirii Critice, fundamentul teoretic constituindu-l constructivismul, reprezentat de Jean Piaget și Lev Vîgotski, și teoria metacognitivă, asociată cu numele lui Ann L.Broun și Isabel Beck.

Constructivismul subliniază rolul activ al celui care învață în crearea sau “*construirea*” cunoștințelor pornind de la propria experiență, explorare, descoperire și raționalizare. Noile experiențe sînt interpretate în lumina unei înțelegeri mai vechi, deja construite, ce îi înzestrează pe elevi cu scheme cognitive care reprezintă ideile și concepțiile de bază constituite în temei pentru cele ce urmează a fi construite.

Oare toată învățarea este construită?

Jean Piaget stabilea o distincție între tipurile de cunoștințe dobîndite prin descoperire în cadrul învățării active și cele “socialmente impuse” sau cunoștințe factuale care trebuie să fie însușite. Ca exemple de cunoștințe ce pot fi descoperite prin experiență, deducții logice și reflecție pot servi: urmările dominației otomane în cultura românească; circuitul apei în natură; cîmpul lexical și funcționarea figurilor gramaticale sau retorice etc. Exemple care ilustrează cunoștințele ce trebuie dobîndite de la alții sînt: unitățile de măsură a densității; perioada de domnie a lui Ștefan cel Mare; cel mai înalt munte și cea mai adîncă depresiune; autorul romanului *Viața ca o pradă* etc.

Existența a două categorii de bază: una formată din cunoștințele construite activ, care rezultă din curiozitate, și cealaltă – cunoștințele dobîndite, însușite printr-o manieră mai pasivă, are un impact important asupra educației. Cunoștințele ce rezultă în urma descoperirii sînt mult mai operaționale: noi învățăm descoperind ce înseamnă “rece” și “fierbinte”, cum se formulează un gînd, unde este localizat un oraș, ce fenomene au loc în societate etc., folosind mai apoi

aceste concepte în viață și activitatea curentă.

Care sînt avantajele și dezavantajele învățării prin descoperire?

Învățarea prin descoperire individuală poate fi un proces lent: cîți dintre noi ar fi în stare să descopere ecuația de gradul doi, structura atomului sau practicile budiste? Instituția educației se bazează pe faptul că o persoană în timpul vieții nu poate redescoperi nici măcar o mică parte din cunoștințele pe care generații de savanți, cercetători și artiști le-au dobîndit în timpul acitivității lor.

De altfel, prin descoperirea individuală, învățarea devine vulnerabilă la variații extremiste idiosincratice, fapt ce i-a îngrijorat pe unii psihologi (inclusiv Lev Vîgotski), deoarece învățarea prin descoperire, *neînsoțită* de un nivel educațional suficient, poate duce la “concepte spontane” care, uneori, diferă în mod inacceptabil de “conceptele științifice”. Drept rezultat obținem o minte plină de inexactități și prejudicii.

Pe de altă parte, abordarea predării ca un transfer pasiv al cunoștințelor/informațiilor, fără participarea activă a elevului, rămîne inefficientă pentru că aceștia învață cel mai bine atunci cînd este implicată curiozitatea lor. Dacă elevii memorizează informația fără a manifesta prea multă curiozitate și fără a face legătură cu anumite cunoștințe anterioare, aceasta, după Gardner, peste timp va deveni “*moartă*”, detașată de noțiunile orientative cu ajutorul cărora o persoană abordează problemele reale ale vieții. Gardner aduce ca exemplu studenții de la științele politice, care fiind întrebați despre candidatul pentru care ar vota, uită de pregătirea lor profesională și reacționează ca niște persoane neavizate; sau elevii/studenții care învață matematica și nu pot selecta fenomene naturale ce s-ar înscrie în graficul funcției matematice; ori cei ce studiază chimia și nu pot scoate o pată de pe haină etc. *Rezultatele nefundamentate pe cunoștințe anterioare și pe curiozitatea elevilor reprezintă o irosire a eforturilor de a educa, iar elevii nu sînt în stare să utilizeze ceea ce au învățat.*

Cum am putea soluționa această problemă?

Mulți educatori/profesorii au abordat problema combinării cunoștințelor construite și a celor “socialmente impuse” în baza principiului activismului în învățămînt, încurajîndu-i pe elevi să-și construiască

noile cunoștințe în cadrul oferit de disciplinele academice. În această ordine de idei obiectele de studiu nu sînt concepute ca “depozite” în care sînt stocate informații statice, ci ca moduri de cunoaștere, căi de învățare. Aceasta permite tratarea educației pornind de la curiozitate, descoperire, care îi încurajează pe elevi să pună întrebări și îi îndeamnă să gîndească în “structurile și prin limbajul disciplinei”. Fără îndoială, copiii au nevoie de un anumit volum de cunoștințe pentru ca “*descoperirile*” lor să fie cu adevărat productive. Dacă înțelegerea înseamnă interpretarea noilor informații în lumina unor structuri ale cunoașterii deja existente, atunci este important ca elevii să fie ajutați să dobîndească un nucleu de idei orientative din multiple domenii, adică “cunoștințe despre lume”, ca să poată percepe în mod adecvat un anumit set de subiecte. Problema profesorilor care țin să accentueze ponderea “cunoștințelor despre lume” (ceea ce numim *cunoștințe dobîndite în școală*) constă în evitarea implicării active a elevilor în procesul învățării.

Predarea cunoștințelor esențiale despre lume trebuie realizată astfel încît să fie menținută o învățare activă. În acest sens, o metodă eficientă ar fi utilizarea cadrului Evocare/Realizarea sensului/Reflecție, care:

- încurajează descoperirea activă și sprijină elevii în folosirea “uneltelor” oferite de materiile de studiu pentru căutarea unor răspunsuri la întrebările lor;
- valorifică faptul că elevii posedă un bagaj de cunoștințe suficiente pentru a aborda teme noi;
- prefigurează înțelegerea și personalizează cunoștințele, realizînd astfel preceptele teoriei învățării constructiviste.

Teoria schemei a derivat din constructivism (prin anii 1970-1980), perioadă în care s-a produs o explozie a cercetărilor efectuate în domeniul psihologiei cognitive care s-au soldat cu numeroase rezultate în ceea ce privește teoretizarea procesului de învățare, în general, cititul și scrisul, în particular. Printre multiplele direcții lansate, notabilă este cea a lui Richard Anderson și a colaboratorilor săi care au stabilit un program de cercetare și teoretizare denumit “teoria schemei”, ce demonstrează importanța atitudinii active a celui ce învață în construirea cunoștințelor și rolul cunoștințelor (schemelor) deja acumulate în cadrul procesului respectiv. În baza rezultatelor la care au ajuns psihologii, adepții acestei teorii au fundamentat dezvoltarea unor noi tehnici de predare care încurajează cercetarea activă a celui care învață. Printre acestea pot fi numite: modelul *Evocare/Realizarea sensului/Reflecție* (Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith, Charles Temple), strategiile: *Știu/Vreau să știu/Am învățat* (D.Ogle), *Predarea complementară* (Palincsar și Brown), *Chestionarea*

Autorului (Beck). Psihologia cognitivă a oferit fundamente teoretice și științifice pentru mai multe metode didactice care erau deja folosite: *Lectura / Discuția Ghidată* (Stauffer).

Învățarea metacognitivă subliniază rolul activ al celui ce învață. În anii 1920 Ogden și Richard au elaborat lucrarea *The Meaning of Meaning*, aventurîndu-se să afirme că învățarea nu este un proces static, ci unul activ în cadrul căruia subiectul dă sensuri proprii anumitor lucruri. Acest domeniu al științelor cognitive a adus noutăți care confirmă cele expuse mai sus. Dacă procesul de construcție a comprehensiunii este unul activ, atunci cel ce învață poate fi pregătit să realizeze activitatea de descoperire din ce în ce mai eficient. În mod tradițional, școlile au etalat în fața elevilor *produsele gîndirii* (cunoștințele cuprinse în volume și cursuri), dar rareori au prezentat *procesul* care a dus la rezultatele date. Cum poate fi realizat acest lucru din moment ce gîndirea este un proces ascuns? În opinia lui Donald Graves, învățarea elevilor să gîndească trebuie abordată ca o muncă de atelier. După Isabel Beck, învățarea trebuie înțeleasă ca o ucenicie a cunoașterii. Ambele poziții au dus la determinarea rolului profesorului – cel de a prezenta modele de gîndire și învățare, în timp ce rolul elevilor constă în preluarea unui set de elemente procesuale și strategice pe care le pot folosi în mod independent în construirea cunoștințelor.

Teoriile învățării analizate aici reflectă ideile de bază de care se conduc numeroși educatori progresiști. Acestea, actualizate cu grijă și inteligență cu ajutorul unor strategii ce derivă din ele, ar trebui să-l determine pe profesor să stabilească un program de instruire care ar permite o învățare eficientă și i-ar stimula pe elevi să dea dovadă de spirit de inițiativă în ceea ce privește propria educație.

Aceste teorii sînt cuprinse în cele opt cursuri ale Programului “Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice”, care au ca obiective formarea unor colective de elevi/studenți activi pentru a le dezvolta abilități de buni cetățeni. Aceste obiective reprezintă scopul eternelor căutări ale profesorilor din toată lumea.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, București, 1988.
2. Thomas, J., *Marile probleme ale educației în lume*, București, 1997.
3. Steele, J. L., Meredith, K. S., Temple, Ch., *Ghidul I-VIII, Proiectul L.S.D.G.C.*, 1998.
4. Resnick, L.B., Klopfer, L.E., *Toward the Thinking Curriculum: Curent cognitive research*, Alexandria, 1989.



Tatiana CĂPTĂLEANU

Printre numeroasele modalități de a realiza lectura interogativă a unui text literar, promovate de Proiectul "Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice", remarcăm una care mizează îndeosebi pe capacitatea de a citi printre rînduri, de a privi cu ochi scrutător firul narativ și detaliile. La întrebările care "iau textul în răspar" în lucrarea autorului nu există răspunsuri certe, însă procesul formulării lor va deveni pretext pentru o examinare mai atentă a pînzei epice, pentru racordarea situațiilor descrise în literatură la experiența de viață a elevilor-cititori. Autorii *ghidurilor L.S.D.G.C.* recomandă *lectura împotriva* pentru a-i incita pe elevi "să formuleze întrebări ce provoacă presupuneri nescrise despre regulile ordinii sociale, de ex.: *Ne sugerează autorul că ar trebui să procedăm la fel? Credeți că ar trebui?*" (*Ghidul IV*, pag.38). Dezvoltînd și aprofundînd sugestiile din materialele-suport ale proiectului, am exersat tehnica în diferite circumstanțe cu elevi, studenți și profesori. Propunem în continuare cîteva repere pentru aplicarea ei.

Recurgînd la acest fel de a aborda textul literar, profesorul va atinge mai multe obiective formative și atitudinale, printre care:

- lectura analitică a textului;
- explorarea și interpretarea mesajului unui text;
- racordarea valorilor promovate de autor sau de unele personaje la propriul sistem de valori al cititorului;
- formularea opiniilor originale;
- alegerea rezonabilă între idei competitive;
- dezvoltarea imaginației și a spiritului creativ.

A priori, pornim la *lectura împotriva* cu intenția de a desface firul în patru și de a exersa abilitatea examinării textului de pe poziția cititorului *care vrea să le înțeleagă pe toate*.

Am exersat mai multe modalități de a realiza o asemenea activitate:

- ✓ se lucrează pe un text cunoscut de elevi, analizat anterior în clasă;
- ✓ se cercetează un text citit independent de elevi;
- ✓ se confruntă două texte apropiate ca subiect,

Lectura împotriva

motive sau două traduceri ale aceluiași text original;

- ✓ se audiază și se examinează în această cheie texte produse de elevi.

Se lucrează pe un text cunoscut de elevi, analizat anterior în clasă

Pornind de la faptul că textul este cunoscut foarte bine, profesorul va apărea în rol de moderator care stimulează chestionarea reciprocă (în plen sau pe echi-pe). După studierea unui text, precum fragmentul *La cireșe* din *Amintiri din copilărie*, întrebările pot fi:

- Cum ar fi procedat Nică, dacă vărul său Ion ar fi fost acasă?
- De ce copilul nu a cerut frumos cireșe de la mătușa sa, ci s-a dus să fure?
- De ce mătușa nu l-a lăsat să mănînce cireșe, dar i-a cerut să coboare din copac?
- Dacă mătușa îl lăsa să se dea jos din copac și să plece liniștit acasă, pierderile suferite de gospodăria sa ar fi fost mai mici?
- Ce s-ar fi schimbat în desfășurarea evenimentelor, dacă nu mătușa Mărioara, ci moș Vasile ar fi descoperit hoțul?
- Credeți că, după o asemenea pedeapsă, băiatul nu va mai proceda astfel?

Reflecția, scontată și vizată în cadrul unei asemenea activități, se va solda firesc cu elaborarea unei lucrări de imaginație ghidată, inspirată din textul crengean sau concepută în parametrii stabiliți de profesor. Elevii recurg cu plăcere la rescrierea textelor pentru care sînt modificate circumstanțele temporale (s-a dus nu la începutul verii, *aproape de Moși*, ci la sfîrșitul verii, *aproape de Sfînta Maria*); sau sînt inversați agenții (Ion Mogorogea ar fi venit la vărul său să vadă dacă este acasă etc.).

Se cercetează un text citit independent de elevi

Toți elevii cunosc textul basmului *Scufița Roșie* și îl au în față. Dacă vom aplica tehnica pentru prima dată, profesorul va formula primele întrebări și va veni în ajutorul elevilor ori de cîte ori se va cere un gînd nou pentru un nou șir de chestiuni. Dar, deoarece textul este cunoscut, se pot formula cîteva întrebări înainte de a începe lectura:

- De ce bunica trăia singură în pădure?
- De ce, dacă bunica era atît de bolnavă că nici nu se ridica din pat, nu s-a dus s-o viziteze mama fetei, ci a trimis copilul?
- De unde știa lupul că Scufița Roșie poartă acest supranume?
- De unde știa lupul că fetița umblă la școală?

Textul este împărțit în fragmente aproximativ egale ca mărime sau se citește pe alineate. După lectura fiecărui alineat se formulează întrebări, care

sînt înscrise în caiete, pentru a se răspunde la ele. Întrebările la care nu se oferă nici un răspuns pe parcurs vor fi notate pe tablă, pentru a le lua în discuție cînd se încheie lectura.

- De ce scufița este anume roșie?
- Dacă în locul fetei ar fi fost un băiat, ce obiect de vestimentație ar fi fost distinctiv pentru el?
- Acest obiect ar fi fost tot roșu?
- Povestea și-ar fi păstrat toate elementele și semnificația, dacă scufița ar fi fost albă?
- Pentru o asemenea desfășurare a basmului, este importantă vîrsta fetei? Cîți ani credeți că are? Pe ce vă bazați?
- Cum se face că fetea, care nu o singură dată mergea la bunica prin pădure, nu se teme de lup?
- Cum te-ai fi așteptat să procedeze lupul dacă fetea și-ar fi continuat drumul prin pădure? Ar fi renunțat? Ar fi încercat s-o păcălească altfel?
- Cu ce ar fi păcălit lupul un băiețel?

Reflecția, în cazul în care realizarea sensului s-a desfășurat prin lectura împotriva, poate să solicite completarea basmului cu detalii importante, explicarea textuală a momentelor omise, formularea unor argumente proprii *pro* sau *contra* opțiunilor acestor personaje.

Se confruntă două texte apropiate ca subiect, motive sau două traduceri ale aceluiași text original

În continuare, vom examina paralel două variante ale basmului **Scufița Roșie**: varianta fraților Grimm și varianta lui Ch.Perrault.

Scufița Roșie

Era o fetiță adorabilă. Toți o iubeau, la toți le era dragă de cum o vedeau; dar cel mai mult ținea la dînsa bunicăsa, care nici nu mai știa ce cadouri să-i facă nepoțelei sale iubite.

Odată bunica i-a dăruit o scufiță de catifea roșie și atît de bine o prindea acea scufiță, încît fetea nu mai vroia să poarte altceva și toți au început s-o numească Scufița Roșie.

Într-o zi mamăsa îi spune: “Ei, Scufița Roșie, ia această bucată de cozonac și această sticlă cu vin și du-i bunicii; ea este bolnavă și slăbită, acestea o vor întrema. Ieși din casă pînă mai e răcoare și mergi cuminte, și nu te abate din drum, ca să nu cazi și să nu spargi sticla. Și cînd vei ajunge la bunica, nu uita să-i dai binețe, nu să cotrobăiești întîi prin toate ungherele și-apoi să te apropii de bunica!”

- Așa voi face, a zis Scufița Roșie.

Bunica trăia în pădure, cale de-o jumătate de oră de satul lor. Și, de cum Scufița Roșie a intrat în pădure, s-a întîlnit cu lupul. Însă fetea nu știa că lupul era o fiară de temut și nu s-a speriat.

- Bună, Scufița Roșie, a zis lupul.
- Îți mulțumesc, lupule.
- Încotro ai luat-o așa devreme, Scufița Roșie?
- La bunica.
- Și ce duci sub șortuleț?

– O bucată de cozonac și vin. Ieri mama a copt cozonac și-i trimite bunicii, care e slabă și bolnavă, ca s-o mîngulească și s-o întremeze.

– Scufița Roșie, da unde trăiește bunica ta?

– Mai încolo, în pădure, cam vreun sfert de oră de mers, sub trei stejari bătrîni; acolo e casa ei, iar împrejur e un gard de nuiele de alun. Acuma ai să știi? a spus Scufița Roșie.

Iar lupul s-a gîndit în sinea lui: “Această fetiță, micuță și fragedă, va fi pentru mine o gustare delicioasă, mai bună decît bătrîna; dar ar trebui să fac în așa fel ca să le pap pe amîndouă.”

Și mergînd ei așa prin pădure, lupul îi zice:

– Uită-te la floricelele acestea frumoase, care cresc în jur! Așa-i că nici nu auzi păsările care cîntă? Mergi ca la școală, nici nu te uiți prin părți! Dar în pădure, de fapt, e foarte vesel!

Scufița Roșie s-a uitat în sus și a văzut razele soarelui, care răzbăteau prin frunzișul copacilor, apoi s-a uitat în jos și a văzut o mulțime de flori minunate și atunci s-a gîndit: “Dacă i-aș aduce bunicii un mîunchi de floricele proaspete, asta ar bucura-o; doar e devreme și voi reuși să ajung la dînsa.” A lăsat ea drumul și a intrat în pădure să culegă floricele. Rupea o floare, o ademenea alta și mai frumoasă, și ea se tot adîncea în pădure.

Iar lupul a rupt-o spre casa bunicii și a bătut la ușă.

– Cine-i?

– Scufița Roșie, îți aduc cozonac și vinișor, deschide-mi!

– Apasă pe clanță, a strigat bunica, sînt slabă și nu mă pot ridica din pat.

Lupul a apăsă pe clanță, ușa s-a deschis și el a intrat în casă; s-a repezit la patul bunicii și a înghițit-o.

Apoi a îmbrăcat rochia bunicii și scufia ei, s-a culcat în pat și a tras perdelele.

Scufița Roșie între timp a adunat atîtea flori cîte putea duce, și-a amintit de bunicăsa și s-a îndreptat spre casa ei.

Ea s-a mirat foarte mult că ușa e deschisă vraise și, cînd a intrat în casă, totul i s-a părut straniu, încît s-a gîndit: “Ah, Doamne, de ce mi-i așa de frică? Doar veneam întotdeauna cu plăcere la bunica!” Ea a intrat și a spus:

- Bună dimineața!

Nici un răspuns.

S-a apropiat de patul bunicii, a tras perdelele și a văzut: bunica stă culcată, cu scufia trasă pe nas, dar pare oarecum stranie.

- Bunicuțo, de ce ai urechile atît de mari?
- Ca să te aud mai bine.
- Bunicuțo, da ce mîini mari ai!
- Ca să te pot cuprinde mai ușor.
- Da de ce, bunicuțo, ai o gură atît de mare și urîtă?
- Ca să te pot mîncă!

Și cum a zis acestea, a și sărit de sub plapumă și a înghițit-o pe sărmana Scufița Roșie.

Săturîndu-se astfel, lupul iarăși s-a culcat în pat, a

adormit și a început a horăi cît îl țineau puterile.

Tocmai atunci un vînător trecea pe lîngă casa bunicii și s-a gîndit: “De ce o fi horăind așa bătrîna, nu i s-o fi întîmplat ceva?”

A intrat el în casă, s-a apropiat de pat și a văzut că acolo stă lupul.

– Iată unde mi-erai, păcătosule bătrîn! a zis vînătorul. De mult te caut!

Și ar fi vrut să-l împuște cu arma, dar i-a venit în gînd că poate lupul a înghițit-o pe bătrîna și că ea încă ar putea fi salvată; de aceea n-a tras în lup, ci a luat foarfecele și a început să-i spintece burta lupului care dormea.

A tăiat numai puțin că a și zărit prin burta lupului o scufiță roșie; a mai tăiat puțin și sări de-acolo o fetiță și zise:

– Vai ce m-am speriat cînd am nimerit în burta întunecoasă a lupului!

Iar după Scufița Roșie a ieșit cu chiu-cu vai și bunica, respirînd din greu.

Scufița Roșie a cărat mai multe pietre mari, pe care ei le-au pus în burta lupului și i-au cusut tăietura; cînd s-a trezit, lupul a vrut să spele putina; dar pietrele din burță l-au tras la pămînt. El a căzut și a pierit.

Tustrei s-au bucurat: vînătorul imediat a jupuit blana lupului și s-a dus cu ea acasă. Bunica a mîncat cozonac și a băut vinul pe care i l-a adus Scufița Roșie, ceea ce a întremat-o definitiv. Iar Scufița Roșie s-a gîndit: “Mai mult niciodată n-am să cîrnesc din drum spre pădure și n-am să nesocotesc sfaturile mamei!”

Frații Grimm

Scufița Roșie

Trăia odată într-un sat o fetiță, drăguță cum nu era alta pe lume; mama o iubea la nebunie, iar bunica și mai mult. Bătrînica i-a dăruit o scufiță roșie, care i se potrivea atît de bine, încît toată lumea începu să-i zică fetiței Scufița Roșie.

Într-o zi mama a copt turte și i-a spus: “Du-te s-o vezi pe bunica — am auzit că e bolnavă. Poți să-i duci o turtă și o ulcică de unt”. Scufița Roșie a pornit imediat la drum — s-a dus la bunica sa, care trăia în alt sat. Cînd mergea prin pădure, l-a întîlnit în cale pe cumătrul Lup, care ar fi avut poftă s-o mănînce, dar n-a îndrăznit, pentru că în pădure erau tăietori de lemne. El a întreat-o încotro merge. Biata copilă, neștiind cît de periculos e să se oprească în drum ca să-l asculte pe lup, i-a răspuns: “Merg s-o vizitez pe bunica și îi duc o turtă și o ulcică de unt, trimise de mama.” — “Și departe trăiește ea?” întrebă Lupul. — “Da, foarte”, răspunse Scufița Roșie, “iată acolo, după moara pe care o vedeți în depărtare — prima casă din sat.” — “Ei, atunci”, a spus Lupul, “merg și eu s-o văd; eu voi lua calea aceasta, iar tu cealaltă, și vom vedea cine ajunge primul”.

Lupul alergă din răspuțeri pe un drum mai scurt, iar fetița, mergînd pe o cărare mai lungă, se distra culegînd alune, alergînd după fluturi și legînd buchete din florile care îi nimereau în cale.

Nu trecu mult timp și Lupul se pomeni deja la ușa casei bunicii; toc-toc, bătu el. “Cine-i?” — “Nepoțica

dumitale, Scufița Roșie, — spuse Lupul, schimbîndu-și glasul — îți aduce o turtă și o ulcică de unt, pe care le trimite mama.” Buna bunicuță, simțindu-se nu tocmai bine, stătea în pat și îi strigă: “Trage de clanță și zăvorul o să se deschidă!”. Lupul a tras de clanță și zăvorul s-a deschis. El s-a aruncat asupra bătrînei și a mîncat-o într-o clipită, căci flămînzea de trei zile. Apoi a încuiat ușa și s-a culcat în așternutul bunicii, așteptînd-o pe Scufița Roșie, care bătu în curînd la ușă: toc-toc. “Cine-i?” Auzind glasul gros al Lupului, Scufița Roșie s-a speriat, dar, amintindu-și că bunica are guturai, a răspuns: “Nepoțica dumitale, Scufița Roșie, îți aduce o turtă și o ulcică de unt, pe care le trimite mama.” Înmuindu-și puțin vocea, Lupul îi strigă: “Trage de clanță și zăvorul o să se deschidă!”. Scufița Roșie trase de clanță și zăvorul se deschise. Văzînd-o cum intră, Lupul îi spuse, ascuns sub plapumă: “Pune pe ladă turta și ulcica cu unt și vino de te culcă lîngă mine.” Scufița Roșie s-a dezbrăcat și s-a culcat în așternut, dar a fost cam mirată de înfățișarea bunicii. “Bunico, ce miini mari ai dumneata!” a spus ea. — “Ca să te cuprind mai bine, nepoțico!” — “Bunico, ce picioare mari ai!” — “Ca să alerg mai bine, copila mea!” — “Bunico, ce urechi mari ai!” — “Ca să aud mai bine, copila mea!” — “Bunico, ce ochi mari ai!” — “Ca să te văd mai bine, copila mea!” — “Bunico, ce dinți mari ai!” — “Ca să te mănînc!” Și, spunînd aceste cuvinte, Lupul cel rău s-a aruncat asupra Scufiței Roșii și a mîncat-o.

Ch.Perrault

– Comparați drumul pe care trebuie să-l parcurgă fetița într-un text și în altul. Este vreo diferență?

– Cît de relevant este faptul că bunica trăia în pădure sau la marginea satului?

– Produsele pe care mama le trimite bunicii sînt diferite. De ce?

– Șiretlicul prin care lupul o abate din drum pe Scufița Roșie este diferit. În care dintre texte lupul apare mai viclean? De ce fetița se lasă păcălită?

– De ce, în povestea franceză, lupul nu îmbracă hainele bunicii? Este acesta un semn de aroganță?

– De ce Scufița Roșie, care deja făcuse cunoștință cu lupul, nu-l recunoaște?

– De ce în povestea lui Ch.Perrault lupul nu este pedepsit?

Examinarea paralelă a textelor va genera discuții asupra modului în care este soluționată problema pedepsirii răului. Lupul rămîne sătul și nepedepsit, bunica și Scufița Roșie cad jertfe ale tertipurilor sale. Discuția se va axa pe modalitatea în care textele, atît de apropiate inițial, exploatează motivul *qui pro quo*. În cadrul discuției, profesorul poate insista asupra unor sau altor momente din fiecare basm, îi poate diviza pe elevi în echipe, cerîndu-le unora să examineze punctele comune ale basmelor, iar altora - diferențele. De asemenea, confruntarea celor două texte poate genera discuția asupra necesității de a le spune copiilor asemenea basme crude.

Se audiază și se examinează în această cheie texte produse de elevi

Lectura împotriva a textelor produse de elevi poate fi concepută astfel:

toată clasa a produs lucrări narative de imaginație (bunăoară, în tehnica *presupunerea prin termeni*);

- elevul care se anunță să-și citească lucrarea acceptă să i se pună întrebări de detaliu, la care va avea sau nu răspunsuri, dar care îl vor ajuta să vadă punctele vulnerabile ale narațiunii sale;
- toate întrebările adresate autorului vor fi consemnate, pentru a-l ajuta să-și perfecțeze lucrarea;
- lectura se face “din fotoliul autorului”: elevul care citește ia loc în fața clasei, pe un scaun special.

Să examinăm următoarea situație: elevilor li s-a cerut să producă un text narativ, la desfășurarea căruia participă obligatoriu următoarele personaje și obiecte:

- un băiețel;
- un cățeluș care e prieten cu băiețelul;
- o pereche de ghetuțe ale băiețelului;
- un vrăjitor.

Recomandăm să se proiecteze două lecturi ale textului: lectura cognitivă, pe care autorul o face pentru ca toți ceilalți să poată urmări elementele subiectului și desfășurarea evenimentelor, și lectura împotriva, în cadrul căreia textul va fi disociat și interpretat.

La încheierea lecturii cognitive, trebuie să se lase timp, pentru ca toți elevii să-și noteze întrebările ce au apărut imediat. Pentru moment, ei pot solicita recitirea unui segment sau altuia. La primele exersări, pînă cînd tehnica le va deveni familiară, e posibil ca elevii să fie preocupați mai mult de evenimente și mai puțin de subtilități și detalii.

La cea de-a doua lectură, realizată pe fragmente, întrebările vor fi mai *fine*, ele vizînd doar alineatul care a fost citit sau raportarea situației din acest alineat la textul precedent. Obiectivul unei atare analize nu poate fi decît unul conceput sub semnul bunăvoinței, al intenției de a ajuta, de a sugera o soluție, în nici un caz – de a-l face pe elev să se simtă incomod. La fel de importantă, ca și îmbunătățirea calitativă a textului, e păstrarea unui atmosfere de lucru, de colaborare, a desfășurării unei lecții din care învață toți, nu doar cel care stă acum în fotoliul de scriitor. De aceea trebuie salutată dorința elevului de a citi - este un semn cert al convingerii că lucrarea sa va avea de cîștigat.

În drept să răspundă la întrebări este numai autorul textului, deoarece este singurul omniscient, unicul care știe ce a intenționat pentru personajele sale. Elevii trebuie să accepte și să conștientizeze situația că fiecare a avut la dispoziție aceiași 4 termeni obligatorii, dar și libertatea de a improviza în baza lor orice situație de poveste, exploataînd motive cunoscute

sau inventînd ceva original.

Examinarea împotriva a unui text îi va ajuta autorului să-și vadă lacunele, inadvertențele, momentele în care trebuie să revină asupra detaliilor, îi va dezvolta competența comunicativă.

Bunăoară, textul de basm pe care l-a scris unul dintre elevi este următorul:

O întâmplare neobișnuită într-o zi obișnuită

Trăia odată într-o căsuță albă în inima pădurii un băiețel, pe nume Franz. Tatăl său era pădurar și ocrotea cerbii regelui, iar mama avea grijă de gospodărie. În ocolul de lîngă casă erau o mulțime de orătării, capre, cai și iepuri. Dar mica împărăție a lui Franz se întindea în dosul casei, unde stăteau animale bolnave sau pui de jivine care și-au pierdut părinții. Toți erau aduși acasă de pădurar, iar fiul său îi îngrijea cum nu se poate mai bine. Iată că într-o dimineață de toamnă Franz a ieșit să-și viziteze prietenii. Ca de obicei, îl însoțea tovarășul său devotat — cățelușul Click. De fapt, era un pui de lup, domesticit iarna trecută, dar oamenii care îl vedeau credeau că este cîine. Franz tocmai îl întreba pe puiul de cerb auriu dacă se simte mai bine astăzi, cînd o voce necunoscută, dar foarte caldă, i se adresă: “Spor la muncă, domnule veterinar!” Băiatul ridică fruntea și întîlni ochii unui om cum nu mai văzuse înainte. Era un bărbat înalt și slab, cu barbă căruntă, care îi acoperea jumătate de obraz, și ochi verzi ca iarba de primăvară. Hainele sale bogate, de catifea albastră cu stele argintii, arătau că nu este o persoană simplă. “Mulțumesc”, răspuse sfios Franz, “dar ce înseamnă veterinar?”

– Veterinarul, dragă Franz, este doctorul animalelor. Îți place să îngrijești de ele, nu-i așa?

– Da, domnule... dar cred că nu știu prea multe. Piciorul puiului de cerb nu se vindecă și nu pot să-l ajut în nici un fel.

– Lasă-mă să vad, spuse omul.

Scoțînd din buzunar un bețișor subțire, atinse piciorul bolnav al puiului și acesta bătu imediat din copită, gata să salte sănătos prin ocol. Fără să mai întrebe nimic, necunoscutul repetă procedura cu celelalte jivine bolnave. Franz îl privea cu gura deschisă.

– Dumneavoastră sînteți vrăjitor, nu-i așa? îndrăzni el, în sfîrșit.

– Da, rîse bărbatul, sînt vrăjitor. Nu cumva îți s-a făcut frică?

– Ba deloc, vă mulțumesc pentru ajutor, răspuse Franz.

– De fapt, am venit aici pentru tine. Știi doar că noi, vrăjitorii, ținem la animale ca la frații noștri, și de aceea regele nostru m-a trimis să-ți mulțumesc pentru că ai grijă de ele. Cere-mi ce vrei, voi îndeplini dorința ta.

Băiatul căzu pe gînduri. O dorință... De cîte ori visase să întîlnească un vrăjitor în carne și oase, și pregătise zeci de dorințe urgente... Dar acum nu-și amintea de nici una.

– Aș vrea să... Vreau să devin vrăjitor, ca dumneavoastră, și să lecuiesc toate animalele bolnave din pădure!

– Frumoasă dorință, Franz, zîmbi magul. Să văd ce pot face... Pentru un om născut printre oameni există o singură cale spre magie — să învețe. Ești gata să studiezi mult și din greu?

– Da, da, e tot ce îmi doresc!

– Atunci să mergem, voi vorbi cu părinții tăi despre școala de medicină din capitală.

– Dar, domnule... părinții mei nu pot să mă trimită la școală. Sîntem prea săraci. Chiar dacă vindem două capre și plătim învățătura, nu am nici măcar o pereche de încălțări întregi.

– Ești sigur? zîmbi șiret vrăjitorul. Lasă-mă să-ți văd ghețele.

Apoi atinse cu bețișorul pielea roasă a ghetuțelor. “De acum înainte, poți să nu mai porți grija încălțăminte. Papucii vor crește o dată cu tine și nu se vor mai rupe nicicînd. Iar în fiecare duminică vei găsi sub călcîiul drept o monedă de argint. Acum poți învăța, Franz...”

După lectura cognitivă și primele întrebări privind textul, elevul va purcede la lectura pe alineate și colegii vor cerceta meticolos basmul. Acestea îi vor servi pentru îmbogățirea și dezvoltarea narațiunii.

– Franz avea frați și surori sau era singurul copil în familie?

– Dacă tatăl se ocupa numai de cerbii regelui,

de ce îi aducea băiatului și alte animale rănite?

– Ce rol are cățelușul în această poveste?

– Ce proiecte își făceau părinții pentru viitorul fiului lor?

– Cînd are loc acțiunea?

– Unde se desfășoară evenimentele?

– Ce rege l-a trimis pe vrăjitor?

– Franz știa deja să citească și să scrie?

– Cum vor reacționa părinții la această veste? etc.

Modalitățile de a concepe lectura împotriva nu sînt în nici un caz singurele: atunci cînd tehnica îi va deveni familiară, îi va cuceri pe copiii, profesorul, împreună cu elevii, va găsi alte noi forme de a pătrunde în miezul textului scris de autori sau de a-și cizela propriile plasmuri literare. Atît timp cît dezghiocarea unui text literar contribuie la formarea unui cititor atent, reflexiv, nu trebuie să ne temem că vom strica farmecul pe care îl produce literatura, artă a cuvîntului.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

* Temple, Ch., Steele, J.L., Meredith, K.S., *Strategii suplimentare de promovare a gîndirii critice. Ghidul IV*, 1998.



OLGA COSOVAN

Tehnicile lectură și scriere pentru dezvoltarea gîndirii critice în investigație

Primul pas

Cum se face o investigație? O teză de an, o comunicare pentru o conferință? Avem cu toții soluții clasice pentru acest demers. Le au și studenții, în virtutea experienței acumulate: cineva îți propune un subiect, eventual îți dă niște sugestii, îți recomandă niște surse, selectezi exemple, conspicezi literatura, scrii...

Îndemnul nostru este să nu ratăm oportunitatea de a forma abilități de muncă intelectuală, care și devin ulterior abilități de investigație științifică, la liceu, pentru ca absolventul acestuia, devenind student, să nu se simtă stresat în fața necesității de a scrie o lucrare științifică. Planul de studii, la multe universități din republică, vizează formarea și dezvoltarea abilităților de investigație prin cursul *Bazele investigației* sau *Cercetologia*. O disciplină specifică în acest sens este *Bazele investigației lingvistice*, predată la Facultatea de Filologie a Universității Pedagogice “Ion Creangă”. Am încercat să reorientăm demersul didactic spre activități de training, mai ales că tocmai în acest semestru studenții scriu teze de curs la limba română modernă.

Argumentul pentru a experimenta gradul de aplicabilitate a tehnicilor *Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice* (L.S.D.G.C.) la disciplina numită a fost caracterul deschis al programei, care viza formarea unor abilități de lectură, discuție, scriere, prezentare a informației.

Am pornit de la convingerea fermă că nu aplicarea dispare, de la o ocazie la alta, a tehnicilor L.S.D.G.C., ci abordarea procesului în ansamblu - a celor 14 ore practice - ca un training de lectură și scriere a textului științific poate avea randamentul scontat. Acum doi ani, cînd Programul L.S.D.G.C. era doar la primul an de implementare

în Moldova, am structurat cursul pe tehnici de gândire critică. Experimentarea ne-a permis să ne convingem de eficiența strategiei respective. Iată cum arată în linii generale aspectul practic al activității:

SUBIECTE	TEHNICI L.S.D.G.C.
Acumularea și clasificarea materialului pentru tezele de an și de licență.	Brainstorming Clustering Analiza trăsăturilor semantice Graficul T
Documentarea științifică. Selectarea faptelor de limbă, sistematizarea lor.	Analiza trăsăturilor semantice Argumente pe cartele Reacția cititorului Jurnalul triplu
Tehnica aplicării metodelor moderne ale investigației lingvistice: Analiza semiotică. Analiza semantico-stilistică. Experimentul stilistic.	Cercetarea împărtășită Secvențe contradictorii În căutarea autorului Freewriting
Aplicarea metodelor de analiză distributivă și transformațională.	Brainstorming Brainwriting Brainskatching
Adunarea și formularea tezelor prin metode moderne de activitate intelectuală.	Jig saw SINELG Gîndește – perechi – prezintă Secvențe contradictorii
Scrierea, redactarea și susținerea tezelor de an și de licență. Redactarea textului propriu-zis.	Interogarea multiprocesuală Cubul Agenda cu notițe paralele Maratonul de scriere Revizuirea circulară
Procedura susținerii tezelor.	Conferința Turul galeriei Argumente pe cartele Pînza discuției Colțuri

Desigur, o activitate de 80 de minute nu permite aplicarea eficientă, cu randament maxim, a tuturor tehnicilor enumerate. În doi ani de experimentare, ajungem la concluzia că, de fapt, o sesiune de training se poate centra pe o tehnică de bază, combinată cu o tehnică de evocare și una de reflecție. La fel, credem că în acest caz trebuie să se activeze diferite inteligențe și să se recurgă la lectură, scriere și discuție (comunicare orală) în măsură echitabilă.

O combinație reușită este *brainstorming* + *clustering* + *graficul T*, ca procedură de acumulare a ideilor referitoare la un subiect. Cum activitatea se desfășoară în cercuri de filologi, studenți la anul II, fiecare avînd un subiect de investigație formulat de profesor sau cu ajutorul profesorului, *brainstorming*-ul se orientează spre analiza aceluși subiect de lingvistică, iar întrebarea formulată pentru *brainstorming* este: *Cum se poate cerceta subiectul dat?*

Renunțînd pentru această sesiune la documentarea științifică, punem în discuție subiectele pe care le au formulate studenții înșiși. Pentru eficiență, se trec pe

fișe/cartele temele tezelor de an, iar studenții aleg subiectele asupra cărora ar fi interesați să discute. De exemplu: *Cum se poate cerceta descrierea actului comunicativ în opera lui Camil Petrescu?*

Lansarea liberă a ideilor, nu inventarierea cunoștințelor privind comunicarea este pasul cel mai important al activității. Ele vizează diverse aspecte ale problemei și ale tehnicii de cercetare și arată astfel:

- ✓ să se citească atent textele, remarcîndu-se caracteristicile actului comunicativ;
- ✓ să se elaboreze un algoritm pentru analiza actului comunicativ;
- ✓ să se analizeze paralele proza și dramaturgia;
- ✓ să se analizeze diferite aspecte ale comunicării – nu numai comunicarea verbală, dar și cea paraverbală și nonverbală;
- ✓ să se confrunte mostrele de comunicare scrisă, realizate de unele personaje, cu textele ce descriu comunicarea orală;
- ✓ să se urmărească modalitatea de descriere a comunicării paraverbale;

- ✓ să se examineze semnele din toate sistemele prin care se comunică ceva;
- ✓ să se analizeze comunicarea aceluiași personaj în circumstanțe diferite.

Ideile acumulate se includ într-un cluster, rămînd deschisă posibilitatea de a completa și de a dezvolta alte idei din cele înscrise deja.

De exemplu, fasciculul de idei venite în procesul elaborării algoritmului de analiză a actului comunicativ ar putea arăta așa:

- Personajele conlocutoare: Cine vorbește?
Cui îi vorbește, cum i se adresează?
Relațiile dintre personaje în contextul operei literare / în acest moment al textului.
- Starea de spirit a personajului vorbitor:
intonația;
utilizarea interjecțiilor;
mișcărilor corporale;
mimica etc.

Ideile acumulate astfel și susținute de investigații pe text vor genera capitole și paragrafe din viitoarea lucrare. Ceea ce se asimilează în asemenea sesiuni este modalitatea de acumulare a ideilor, pe care se va construi cercetarea propriu-zisă. În strategia dată, este nu mai puțin important ca ideile să fie supuse unei analize riguroase. Trierea ideilor se face prin confruntarea cu materia de limbă - textul artistic în cazul dat, articolele lexicografice sau hărțile dialectale etc. Pentru examinarea ideilor contradictorii recomandăm ca tehnică de lucru *graficul T*. De exemplu, una dintre ideile lansate în brainstorming poate să pară bivalentă după confruntarea cu materia de limbă acumulată, dar este totuși interesantă.



Serghei LISENCO

acumularea cunoștințelor despre existența mai multor puncte de vedere referitoare la menirea artei și la nevoile umane pe care aceasta le satisface; dezvoltarea abilităților de a formula laconic și de a argumenta ipotezele și opiniile personale; conlucrarea la elaborarea unor idei noi; conștientizarea necesității unei atitudini tolerante față de diverse tipuri de artă.

Pentru atingerea obiectivelor propuse trebuia, în calitatea mea de profesor, să creez o atmosferă de studiu corespunzătoare și să găsesc răspuns la întrebările: “Cum aş putea să suscit dorința elevilor de a medita asupra necesității artei? Ce-aş putea lua drept bază pentru a le dezvolta gândirea de la cea intuitivă la cea argumentată?”

Fred Vasilescu (în romanul *Patul lui Procust*) comunică diferit cu personaje diferite: Emilia Răchitaru, Maria Mănescu (doamna T.)

argumente pro

argumente contra

La analiza afirmației, studenții formulează argumente și contraargumente, aduc citate din text, pe care le analizează. Abia după o asemenea analiză afirmația este considerată plauzibilă sau este respinsă.

Nu mai puțin importantă pentru investigație, în momentul inițial, este definirea fără echivoc a termenilor, a conceptelor-cheie. Definirea termenilor de comunicare: *act comunicativ, receptor, emițător, canal, cod, mesaj, comunicare verbală, paraverbală, nonverbală*, pentru a se exclude ambiguitatea în utilizarea lor, se face în tehnica numită analiza trăsăturilor semantice. Analiza termenilor dintr-un domeniu se realizează prin compararea trăsăturilor a ceea ce e cunoscut deja cu informațiile noi. Rezultatul comparațiilor se reflectă într-un tabel construit conform următoarei cerințe: fiecare unitate de vocabular dispune de o linie orizontală, iar numărul liniilor verticale este dictat de numărul trăsăturilor semantice detectate.

Trăsătura semantică trebuie să aibă mai multe rubrici – câte caracteristici sînt relevante pentru delimitarea noțiunilor.

Aplicînd această tehnică, studenții sînt obișnuiți a delimita și a defini termenii de bază, pe care se va sprijini cercetarea lor.

Despre artă cu ajutorul spiritului critic

Omul și societatea, disciplină studiată în clasa a XI-a, include și capitolul *Artă*. Obiectivul de bază al disciplinei vizează facilitarea conștientizării filozofice a fenomenelor din lumea înconjurătoare, căutarea unui loc propriu în universul ideilor, crearea unui sistem de conexiuni. Din acest considerent, îmi doream ca elevii să mediteze, în primul rînd, asupra rolului pe care-l joacă arta în viața noastră și asupra importanței ei. Astfel, s-a conturat tema lecției: *Necesitatea artei*, scopurile fiind următoarele:

acumularea cunoștințelor despre existența mai multor puncte de vedere referitoare la menirea artei și la nevoile umane pe care aceasta le satisface; dezvoltarea abilităților de a formula laconic și de a argumenta ipotezele și opiniile personale; conlucrarea la elaborarea unor idei noi; conștientizarea necesității unei atitudini tolerante față de diverse tipuri de artă.

Pentru atingerea obiectivelor propuse trebuia, în calitatea mea de profesor, să creez o atmosferă de studiu corespunzătoare și să găsesc răspuns la întrebările: “Cum aş putea să suscit dorința elevilor de a medita asupra necesității artei? Ce-aş putea lua drept bază pentru a le dezvolta gândirea de la cea intuitivă la cea argumentată?”

Ce-ar putea să-i ajute să înțeleagă valoarea practică a lecției?”. Încercările de a răspunde la aceste întrebări au constituit, probabil, cea mai dificilă etapă a procesului de planificare. Discuția despre necesitatea artei trebuia să se axeze pe o operă concretă, accesibilă percepției și, în același timp, deschisă diverselor interpretări. Trebuia să le ofer elevilor posibilitatea de a-și dezvolta propria opinie, de a urca în raționamentele lor pe o treaptă superioară. Am hotărât să apelez la piesa *С войны* interpretată de grupul rock “Чайф” și la câteva maxime despre artă din *Enciclopedia aforismelor*.

Iată desfășurarea lecției:

Etapa *Evocare* a început cu un schimb de păreri despre problemele discutate la lecția precedentă: Prin ce se deosebesc lucrările lui Lev Tolstoi de cărțile semnate de Agatha Christie? Prin ce se deosebesc muzica lui Mozart de rap-ul contemporan? Ce lucruri utile descoperă oamenii în operele de artă?

După ce au fost expuse trei-patru opinii, le-am propus elevilor să-și exprime în scris părerile despre necesitatea artei. Foile au fost lipite cu scotch pe tablă astfel încât punctele de vedere asemănătoare au fost plasate împreună. Iată câteva reflecții: “Dezvoltarea artei – dezvoltarea vieții”, “Necesitatea de a exprima sentimentele, dorințele, aspirațiile”, “Exprimarea și păstrarea îndelungată a sentimentelor și, în final, dobândirea experienței de a se înțelege reciproc”.

Lucrul efectuat mi-a permis să pun următoarea întrebare: “Care va fi tema lecției noastre?”. Opiniile elevilor demonstau clar că discuția se va focaliza asupra necesității artei, iar diversitatea de nuanțe a facilitat începutul discuției.

Etapa *Realizarea sensului* a fost deschisă cu audierea piesei *С войны* interpretată de grupul rock “Чайф”. Am ales această piesă din mai multe motive: conversațiile despre artă în cadrul școlii vizează, în mod tradițional, arta clasică care, uneori, le este străină elevilor. Reproducerea unei piese contemporane, destul de populară în rândul tinerilor, trebuia să-i fascineze. Am presupus că aceasta va spori atenția și gândirea acelor elevi care, după *Evocare*, au rămas încă pasivi. Audiind piesa, elevii au urmărit textul repartizat anterior și au avut sarcina de a determina dacă acest cântec corespunde criteriilor afișate pe tablă. Timp de trei minute elevii au lucrat individual, apoi au discutat în grupuri a câte trei și au anunțat rezultatul muncii lor. Această activitate a permis aprofundarea discuției despre necesitatea artei și despre utilitatea ei pentru fiecare om. În timpul dialogului au fost enunțate, în general, opinii unilaterale provocate, în primul rând, de nepregătirea elevilor de a vedea în operele artistice reflectarea unor emoții sau sentimente. De aceea a fost necesar nu numai să incit elevii la discuție, ci și să le expun

propriul punct de vedere în legătură cu piesa audiată. Aprofundarea temei am realizat-o cu ajutorul cugetărilor despre artă: elevii au primit câte o foaie cu aforisme, propunându-li-se să-l aleagă pe cel care, după părerea lor, reflectă mai bine piesa audiată. După dezbateră opiniilor în grupuri, fiecare echipă a prezentat aforismul selectat, argumentându-și alegerea.

Trecerea la etapa *Reflecție* care necesita nu doar o “gîndire aprinsă”, ci și o anumită dispoziție emoțională, a constituit-o expunerea profesorului despre competiția pictorilor (după motivele povestirii *Competiția* de V.Veresaev). După aceasta, elevii au fost invitați să scrie timp de cinci minute un eseu care ar continua gîndul: “Dacă arta n-ar fi existat, oamenii...”. Iată câteva rezultate: “Dacă arta n-ar fi existat, oamenii n-ar învăța să prețuiască ceea ce-i inconjoară. Artă îi face să fie atenți și să înțeleagă ce este important pentru ei”.

“Dacă arta n-ar fi existat, oamenii s-ar deosebi prea puțin de animale. Anume capacitatea de a crea ceea ce ar ajuta la descoperirea propriilor idei, exprimarea sentimentelor, împărtășirea celor văzute și auzite îl deosebește pe om de celelalte ființe. Fiecare dintre noi este capabil să lase o urmă posterității, generațiilor următoare. Artă este eternă prin faptul că ne ajută să ne înțelegem unii pe alții, dar și să rămînem prin ceva veșnici”.

“Dacă arta n-ar fi existat, oamenii n-ar fi în stare să înțeleagă multe lucruri importante din viață, sentimentele și viziunile altora. Grație artei, apar sentimente și gînduri noi, o nouă percepție a vieții și a tuturor aspectelor pe care le cuprinde. Oamenii încep să prețuiască ceea ce considerau anterior că nu merită atenția lor, de exemplu: frumusețea, dragostea, relațiile dintre oameni”.

După scrierea eseului a urmat o discuție care a permis să concluzionăm la sfîrșitul lecției: ce-au aflat și ce au învățat elevii?

Pentru tema de acasă elevilor li s-a propus să mediteze la următoarele întrebări: “De ce Bach, Shakespeare sau alți maeștri renumiți ai artei nu plac tuturor?” “De ce unele opere de artă dăinuie o eternitate, iar altele – doar câteva săptămîni?”. Răspunsul trebuia să constituie un imbold pentru o lecție despre cultura de masă și cea elitară.

Activitatea la tema *Necesitatea artei* s-a desfășurat pe parcursul a 80 de minute.

Aș vrea să aduc câteva precizări importante. Așteptările mele legate de utilizarea piesei: mulți elevi au urmărit textul, fredonînd melodia. Această implicare emoțională a contribuit la participarea lor activă la discuție. Operînd cu aforismele, interpretîndu-le și argumentîndu-și alegerea, elevilor li s-a solicitat exerciții de o înaltă factură intelectuală. Astfel, ei au avut posibilitatea să compare părerile personale cu cele

ale unor scriitori, politicieni și filozofi iluștri. Utilitatea acestui exercițiu constă, de asemenea, și în faptul că aforismele, grație profunzimii, paradoxului și originalității lor, i-au făcut pe elevi să-și dezvolte mai rapid și mai ușor propriile idei.

În concluzie, stimați colegi, vă adresez câteva întrebări: Considerați că această lecție a fost utilă? La etapa *Realizarea sensului*, am propus suficientă informație nouă? Care sînt propunerile dvs. de îmbunătățire a ei?

Maxime utilizate la lecție:

“Majoritatea oamenilor, consacîndu-și timpul unor ocupații banale, inutile și, deseori, chiar imorale, adică, creînd și citînd cărți, creînd și admirînd pînze, creînd și ascultînd piese teatrale și concerte, sînt absolut convingiți că fac ceva util și înălțător”.

Lev Tolstoi
(scriitor rus, 1828-1910)

“Arta e ca natura. Dacă nu-i permiteți să intre pe ușă, ea va intra pe geam”.

Samuel Battler
(scriitor englez, filozof, teolog, 1835-1902)

“Arta nu se adresează niciodată mulțimii, ea vorbește unei singure persoane, în adîncile și tănuitele ascunzîșuri ale sufletului său”.

Maximilian Voloșin
(poet și scriitor rus, 1877-1932)

“Arta este o reînnoire măreață accesibilă tuturor:

Întrucît arta niciodată nu este dogmatică, ea nu se apără și nu se îndreptățește – puteți s-o acceptați sau s-o respingeți. Ea nu se impune celor care nu au nevoie de ea. Ea stimează orice fire, orice punct de vedere. Ea însă este încăpățînată, capricioasă ca o rafală de vînt; ea alunecă și se lasă prinsă, și se atinge de inimile noastre doar în anumite clipe binecuvîntate”.

John Galsworthy
(scriitor englez, 1867-1933)

“Arta este un mijloc puternic de remediere a imperfecțiunii omenești”.

Theodor Dreiser
(scriitor american, 1871-1911)

“Arta este un surogat al vieții, de aceea o iubesc cei care n-au reușit în viață”.

Vasilii Kliucevski
(istoric rus, 1841-1911)

“Arta este o oglindă care nu reflectă viața, ci pe cel care se uită în ea”.

Oscar Wilde
(scriitor englez, 1856-1900)

“Arta este un mijloc prin care omul încearcă să glorifice viața, adică haosul, nebulnia și, în mare parte, răul”.

Aldous Leonard Huxley
(scriitor și eseist englez, 1894-1963)

Traducere: Victor Koroli



Diana RĂILEANU

Obiectivele de referință:

- Completarea și sistematizarea cunoștințelor elevilor cu referire la mediile de viață ale animalelor

Formarea abilităților:

- de lucru cu manualul;
- de determinare a relațiilor cauză–efect (adaptarea animalelor la condițiile de viață);
- de argumentare a propriilor idei;

O lecție de științe în clasa a II-a:

Mediile de viață ale animalelor

- Stimularea încrederii în forțele proprii și a gândirii în cadrul procesului de cunoaștere.

Support bibliografic:

- *Curriculum școlar* cl. I-V, Chișinău, 1998.
- Z. Galben – Panciuc, *Științe*, manual cl. II, Chișinău, 1999.
- Z. Galben–Panciuc, *Științe, Ghid pentru învățători* cl.I-V, Chișinău, 1999.

Desfășurarea lecției:

Faza Evocare (15 min.)

La începutul lecției învățătorul împarte clasa în 4 grupuri a câte 5-6 elevi, fiecareia propunîndu-se să descrie pe un poster un animal din cele 4 propuse (cîrțița, lupul, ciocănitorea, rechinul), avînd ca suport următoarele întrebări (scrise pe tablă):

1. Desenați animalul dat.
2. Unde trăiește?
3. Cum se deplasează?
4. De ce este importantă prezența lui în fauna lumii?

După 6 minute de lucru, un elev prezintă rezultatul muncii întregii echipe. Celelalte grupuri pot veni cu noi completări sau pot cere anumite argumente în susținerea ideilor expuse (posterele afișate se păstrează pe tot parcursul lecției).

Nu uitați! Pentru a facilita încadrarea în activitate a tuturor elevilor, este ales câte un coordonator de echipă care va urmări ca fiecare membru să-și expună ideile, părerea. La realizarea posterului pot lucra concomitent toți copiii (unii desenează, alții scriu etc.).

Faza Realizarea sensului (25 min.)

După prezentarea lucrărilor, avînd ca suport posterele expuse și fiind ghidați de profesor, copiii determină mediile de viață caracteristice regnului animal și numesc cîțiva reprezentanți din fiecare mediu.

În continuare urmează un joc, *o aventură*, ce facilitează înțelegerea de către copii a relațiilor cauză-efect (modificările din structura corpului ca rezultat al adaptării la diferite condiții de viață).

Elevii primesc câte o fișă pe care sînt scrise cîteva noțiuni (de ex.: *sol, scorbură, cioc, aripă, apă,omidă etc.*). Învățătorul numește un elev care va juca rolul unui *animal* (*cîine, leu, ...*). El va trece pe la fiecare coleg și-și va alege fișele cu noțiuni specifice anima-

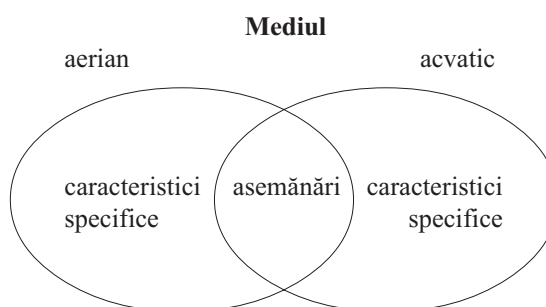
lului dat. Deținătorul fișei trebuie să argumenteze alegerea făcută (de ex.: a ales *coadă* pentru că leul cu ajutorul cozii ...), iar elevul ce joacă rolul unui animal – va explica neutilizarea anumitor fișe. Activitatea este reluată de 3-4 ori, elevii făcînd schimb de fișe. Ideile cele mai originale sînt introduse pe postere.

În următoarele 5-6 minute elevii sînt rugați să citească textul din manual la tema respectivă și să indice, prin subliniere, informația nouă, trecînd-o ulterior pe postere.

Faza Reflecție (10 min.)

Elevilor li se propune (lucrînd în perechi) să compare cu ajutorul *diagramei Venn* două medii de viață la alegere.

Diagrama Venn



Ca temă pentru acasă elevii vor avea scrierea unui mic eseu: *“Ce s-ar întîmpla dacă ar dispărea un mediu de viață?”*

Reflecții despre training-ul “Inițiere în metodologia L.S.D.G.C.”

Trăim într-o lume ce se schimbă mereu. Ea cere cu insistență idei și fapte noi. În avangarda transformărilor este școala, profesorul, elevul, iar prin ei – întreaga societate. De aceea se impune o nouă abordare a procesului educațional, o nouă viziune asupra raportului profesor-elev, elev-elev, școală-comunitate etc.

Savanții-pedagogi și profesorii-practicieni sînt în căutare de noi modalități de lucru care să contribuie la producerea unor schimbări calitative, iar prin ele – la ajustarea învățămîntului din Republica Moldova la nivelul celui din țările dezvoltate.

În vara anului trecut profesorii din învățămîntul preuniversitar din Republica Moldova, în special cei din ciclul gimnazial, au beneficiat de cursuri de perfecționare axate pe problemele proiectării, implementării, dezvoltării și evaluării curriculumului gimnazial. Respectivul cursuri au fost oportune și utile mai ales în ceea ce privește proiectarea didactică, ea fiind prima procedură importantă pe care o realizează cadrele didactice la începutul anului școlar și de care depinde succesul unui demers didactic calitativ. La cursurile din vară s-a pus accentul pe abilitățile de proiectare de lungă durată, de scurtă durată și curentă.

Curriculumul presupune însă și alte momente nu mai puțin importante, acesta fiind un program educațional integral care include nu doar capacitatea profesorului de a elabora o proiectare didactică bună. O componentă a curriculumului

Maria VLEJU



școlar este și metodologia instruirii care se referă la ceea ce profesorul și elevii întreprind împreună, în comun pentru producerea schimbărilor dorite în comportamentul celor educați.

Cele doar 6 zile de perfecționare nu au permis profesorilor să se înarmeze și cu o nouă metodologie a instruirii, una netradițională, care să le ofere posibilitatea de a-l transforma pe elev din *obiect* în *subiect* al învățării, așa cum urmărește curriculumul. Tocmai de aceea tot mai mulți profesori își exprimă dorința de a participa la cursuri, stagii, training-uri interactive, în special la cele oferite de Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

De o solicitare deosebită se bucură Programul “Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice” care oferă training-ul “Inițiere în metodologia L.S.D.G.C.”, pe parcursul căruia cursanții învață să aplice la disciplinele predate un set din 15-18 tehnici interactive care dezvoltă gîndirea critică a elevilor prin lectură și scriere. Prezentarea tehnicilor are loc în timpul unor lecții-model, astfel încît cursanții “gustă” din metodele netradiționale “pe viu”, fiind chiar ei în rolul de elevi. Fiecare lecție-model este riguros analizată (debrifată) din perspectiva elevului și cea a profesorului, cursanții fiind familiarizați cu avantajele/dezavantajele metodelor utilizate, modalităților de aplicare și celor de ajustare la o disciplină sau alta.

Din evaluările finale ale cursanților desprindem astfel de autoaprecieri: “*Am început să înțeleg care este rolul profesorului în dezvoltarea gîndirii critice a elevilor – cel de moderator și dirijor al procesului de învățare*”; “*Am văzut “pe viu” utilitatea aplicării tehnicilor interactive. Acum știu ce și cum trebuie să fac ca elevii mei să fie motivați pentru o învățare activă*”; “*Dețin deja un instrumentar – tehnicile L.S.D.G.C. – care mă va ajuta să le ofer elevilor mei posibilitatea de a fi mai creativi, mai cooperanți, mai comunicativi, mai descurcăreți și mai independenți – ceea ce mi-a lipsit mie la vîrsta lor*”; “*Am devenit mai tolerantă și am înțeles că trebuie să respect dreptul elevului la greșeală, să nu-l penalizez pentru anumite idei “năstrușnice” și să-l încurajez să-și expună propria opinie*”.

Eseul unui cursant din Costuleni, Ungheni vreau să-l prezint integral (cu părere de rău, este anonim): “*Dacă la orele mele aș dezvolta gîndirea critică, atunci aș fi sigur de eficiența muncii mele. Nu este oare o plăcere să realizezi obiectivele lecției, reieșind din componentele triadei: a ști, a face, a fi? Cred că scopurile componente “a fi” țin de gîndirea critică. Dacă aș reuși să dezvolt gîndirea critică a elevilor mei, aș crește viitori parlamentari, guvernanți care să poată soluționa corect toate problemele*”.

Un alt cursant afirmă: “*... dacă toți profesorii din școală ar dezvolta gîndirea critică, am forma o generație mult mai responsabilă și mai creativă... Dacă aș dezvolta gîndirea critică, aș avea cele mai interesante lecții, elevii*

și-ar apropia materia de studiu, ar fi capabili să producă idei, să examineze diferite situații și să ofere soluții juste, ar putea construi sisteme de argumente “pro” sau “contra”, și-ar forma o atitudine...”.

O interpretare originală a nevoii de a gîndi critic o desprindem din eseul dnei Diana Olihova, director adjunct al Liceului-gimnaziu “Svetoci”: “*Родители любят своих детей тревожной и снисходительной любовью. И поэтому стараются оградить их от возможных ошибок, выбрать за них чем им нужно заниматься, тем самым превращая их в пассивных созерцателей того что происходит вокруг и с ними самими. А потом, через несколько лет удивляются почему они (их дети) не в состоянии сделать выбор, постоянно ноют и жалуются и вместо надежной опоры в старости родители получают “вечных детей”.*

Ребенок станет личностью тогда когда сам научится набивать себе шишки, когда сам выберет то что ему интересно, пусть это и не совпадает с мнением родителей, тогда этот ребенок станет надежной опорой родителей.”

Training-ul de inițiere în metodologia L.S.D.G.C înseamnă nu doar implicarea cursanților în lecțiile-model și însușirea tehnicilor respective. La finele training-ului cursanții oferă lecții sau secvențe de lecții la disciplinele predate cu utilizarea tehnicilor învățate. Nu o singură dată ei ne-au surprins prin prezentări foarte reușite ceea ce denotă o fidelitate meseriei profesate și o receptivitate deosebită la tot ce e nou și util. Amintim aici lecția de științe în clasa a II-a prezentată de dna Nina Vîntu, învățătoare la școala medie din s.Ghiliceni, jud.Bălți, care a izbutit să adapteze într-un mod creativ și original metoda SINELG (vezi descrierea tehnicii în “*Didactica Pro...*”, nr.3 noiembrie, 2000). De o finețe și o eleganță aparte a fost lecția de artă plastică, prezentată de profesoarele de la liceul din s. Mereni, jud. Chișinău care, utilizînd tehnica Gîndește - Perechi – Prezintă, au reușit în așa măsură să-i provoace pe participanți la colaborare încît au încercat să deseneze chiar și cei “mai puțin talentați”. Profesorul de cultură fizică din același liceu ne-a demonstrat că și o lecție de cultură fizică, dacă sînt aplicate cu multă măiestrie brainstorming-ul și mozaicul, oferă largi posibilități de dezvoltare a gîndirii critice. Iar profesorii de la Liceul “P.Zadnipru” din Chișinău au creat o “sculptură vie” a gîndirii critice care ne-a încîntat pe toți prin originalitate.

Celor interesați de Programul “Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice” le amintim că la C.E.PRO DIDACTICA puteți găsi casete video cu prezentări ale participanților la training-ul “Inițiere în metodologia L.S.D.G.C.”.

Contăm și în continuare pe o colaborare strînsă între C.E. PRO DIDACTICA și profesorii din republică.

Ignoranții să învețe, iar celor știutori să le facă plăcere reamintindu-și.

A. Pope



DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

Manualele alternative

Manualele alternative constituie o variantă specifică de proiectare pedagogică a conținuturilor instruirii, organizate ca oferte de învățare diferențiată, adresate elevilor în cadrul unui anumit sistem și proces de învățămînt, determinat la nivel social-istoric.

Elaborarea manualelor alternative presupune existența unor: a) decizii de politică a educației, stabilite de factorii manageriali implicați în conducerea sistemului și a procesului de învățămînt; b) programe școlare proiectate *curricular* prin intermediul unor structuri deschise, adaptabile la diferite forme de învățare și (auto)învățare realizabile de elevi pe fondul unor *obiective generale și specifice* și a unor conținuturi de bază, *unitare, comune*.

Problematika specifică manualelor alternative trebuie raportată la *problematika generală* a manualelor școlare în calitatea acestora de instrumente accesibile elevului, ca *formă* ("carte de mînă" – care poate fi mînuită), *conținut* (stabilit "pe discipline, axate pe un program prezentat pe lecții") și *metodologie* ("cu ilustrații, reguli, exemple, exerciții și cîteodată corecții") – vezi *Dicționar de pedagogie*, 1996, pag.187).

Manualele școlare constituie *documentele oficiale* "care concentrează esențialul cunoștințelor referitoare la un domeniu dat, fiind elaborate conform cerințelor programelor școlare definite la nivel național sau regional" (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1998, pag.666). Ele au ca *scop fundamental* (sau *obiectiv general*) *facilitarea* activității de învățare realizabilă de elev în afara clasei, dar și în clasă, în afara școlii, dar și în mediul școlar. Prin *facilitarea activității de învățare*, avem în vedere eficientizarea tuturor acțiunilor inițiate de elevi pentru însușirea cunoștințelor de *bază* (informații logice, strategii cognitive) și formarea-dezvoltarea *capacităților de bază* (aptitudini – atitudini generale și specifice) conform *obiectivelor specifice* programei școlare, într-o perspectivă imediată și pe termen lung, în sens disciplinar dar și interdisciplinar.

Caracteristicile generale ale manualelor școlare evidențiază calitatea acestora de: a) "*suport* al programei dacă nu unic, cel puțin privilegiat"; b) *instrument* principal de învățare, necesar în mod special elevului; c) *model de structurare a conținutului*; d) "*vector* de ideologie și cultură", e) *produs editorial* aflat în continuă evoluție tehnologică și socială (inclusiv pe piața cererii și a ofertei) – idem, vezi pag. 666-667.

Calitatea manualelor școlare depinde, în mod obiectiv, de calitatea programelor școlare realizate în raport de structura de organizare a planului de învățămînt și a anului școlar. Construcția curriculară a *programelor școlare* favorizează procesul de elaborare a *manualelor școlare* în măsura în care asigură: a) precizarea clară a *obiectivelor generale și specifice*

ale disciplinei respective și a *conținuturilor fundamentale* corespunzătoare acestora, aflate în concordanță cu idealul educației propriu modelului cultural al societății informatizate (vezi *idealul personalității autonome și creative*); b) evidențierea corelațiilor optime dintre *cunoștințe și capacități*, dintre informațiile științifice selecționate și efectele psihologice angajate pe termen scurt, mediu, lung; c) sugerarea soluțiilor strategice posibile, în termeni de operaționalizare a obiectivelor și de adoptare a unor metode de *predare-învățare-evaluare* eficiente, realizabile în contexte pedagogice diferite (clase/elevi cu *niveluri școlare, sociale, psihologice diferite* într-un anumit moment al evoluției lor). Asemenea programe școlare asigură autorilor de manuale școlare premisele necesare pentru structurarea, esențializarea și concretizarea corectă (logică și *pedagogică*) a conținuturilor instruirii pe fondul valorificării depline a potențialului psihosocial propriu fiecărei vârste școlare și psihologice.

Promovarea manualelor alternative răspunde unui proces mai larg de dezvoltare a acestui “produs editorial” care se adaptează la o multitudine de evoluții: a) *pedagogice* (restructurarea concepțiilor didactice – vezi paradigma *curriculumului*); b) *metodologice* (reorganizarea discursului didactic pe secvențe programate – *liniar, concentric, modular* – inclusiv în limbaj informațional); c) *sociale* (expansiunea cererilor și a ofertelor, pe fondul democratizării educației în sensul valorilor educației permanente și ale autoeducației). Ca “instrument de învățare”, rezervat inițial exclusiv elevului, manualul școlar devine din ce în ce mai complex, valorificând numeroase *suporturi* (*tipografice*/fișe, scheme grafice, imagini colorate; *audiovizuale*/televiziune, video; informaționale/CD-ROM...). În acest context, critica *manualelor tradiționale* – concepute exclusiv pentru dirijarea unidirecționată a activității de învățare a elevului – este asociată cu tendința reproiectării acestora prin intermediul unor formule alternative, tendință lansată inițial în mod spontan, preluată ulterior chiar în sens oficial, la nivel de politică a educației. Pot fi sesizate cel puțin trei *formule alternative*, unele fiind exersate chiar de mai multe decenii.

O primă *alternativă* semnalată este cea a “*manualului pentru profesor* care conține explicații referitoare la maniera de aplicare a metodei preconizată de autorul *manualului pentru elevi*”. *Manualul pentru profesor*, cunoscut și sub numele de *metodica predării* (limbii române, matematicii etc. – propusă pe trepte școlare) constituie uneori chiar “un mic tratat de pedagogie anexat la versiunea manualului pentru elevi” (*Dictionnaire de pédagogie*, 1996, pag. 189).

O a doua *alternativă* semnalată este cea dezvoltată pe fondul apariției “unor opere de explicare peda-

gogică” – numite astăzi *materiale curriculare*, anexe și conexe – rezervate elevului ca resurse de învățare suplimentară. Abundența acestor materiale curriculare, susținute și în limbaj informatic, mai ales pentru realizarea unor sarcini aplicative (rezolvări de probleme, analize de texte, compoziții, probe de evaluare, eseuri etc.) nu poate anula însă valoarea manualului școlar în calitate sa de instrument de bază pentru facilitarea activității de învățare independentă a elevului.

O a treia *alternativă*, semnalată cu mai multă insistență în ultimii ani, este cea rezultată de nevoia de a extinde “panoplia instrumentelor pedagogice la care poate apela un profesor” dincolo de varianta manualului unic și relativ stabil de-a lungul unui ciclu complet de instruire.

Diversificarea *formelor* de proiectare a manualelor școlare, avînd ca rezultat apariția *manualelor alternative*, instrumente de învățare mai bine adaptate la o multitudine de *condiții* (pedagogice, tehnologice, culturale, economice și chiar politice) și de *suporturi* (tipografice, audiovizuale, informaționale) solicită în și mai mare măsură “structurarea și fixarea riguroasă a cunoștințelor dezvoltate într-o lume unde fiecare este supus la un bombardament de informații rapide și fărîmițate” (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1998, pag. 669).

Prin suplimentarea ofertelor metodologice de stimulare a învățării, manualele alternative asigură, în mai mare măsură, valorificarea: a) relațiilor de complementaritate cu alte manuale curriculare (anexe și conexe) și cu noile tehnologii informaționale; b) raporturilor de colaborare cu familia și comunitatea educativă locală (implicate în alegerea unei variante de manual alternativ); c) evaluărilor periodice realizate în condiții de competitivitate și comparabilitate (cu un alt manual alternativ).

Logica proiectării pedagogice a manualelor alternative corespunde celei operabile la nivelul manualului școlar, în general, considerat “instrumentul de muncă individual cel mai eficient, cu utilizarea cea mai simplă și cea mai puțin costisitoare” (*Ibidem*). Importantă devine construcția programelor școlare, deschisă în direcția unor *alternative* care proiectează modalitățile diferite de învățare și autoînvățare oferite elevului pe fondul unor obiective generale și specifice și a unor conținuturi de bază, *unitare, comune*. Manualele alternative *nu vizează obiectivele generale și specifice* și nici *conținuturile (științifice prelucrate pedagogic)* corespunzătoare acestora – ele sînt unice, nealternative, stabile din punct de vedere epistemologic și etic. *Alternative* sînt metodele (căile) de învățare și de evaluare oferite elevului pe fondul unor *obiective și conținuturi fundamentale comune*, operaționalizabile în mod diferit în contexte și situații con-

crete aflate în continuă schimbare.

Conceptul de *alternativă* definește “posibilitatea sau necesitatea de a alege între două soluții, între două situații etc.”, echivalente valoric (vezi *Dicționar Enciclopedic Ilustrat*, 1999, pag. 44, subl. ns.). Această axiomă este valabilă și în cazul manualelor alternative. Nerespectarea ei (prin avansarea mai multor variante de manuale, cu conținuturi diferite?!...) este inacceptabilă din perspectivă pedagogică și epistemologică.

Din perspectivă pedagogică, manualele alternative trebuie să ofere două căi de învățare orientate în direcția atingerii unor obiective comune prin intermediul unor conținuturi comune, consacrate științific, prelucrate pedagogic, adaptate la psihologia elevului. Alternativele pot viza *formele de organizare* a învățării (prin *acțiune, imagine, simbol*), de *explorare* a acesteia (prin *activizare, menținere, direcționare*), de *gradare* a sarcinilor în succesiune optimă (de tip: *liniar, concentric, modular*), de *evaluare* a rezultatelor în termeni de *produs* dar și de *proces* (vezi Bruner, Jerome, S., 1970, pag. 53-69, 87-89).

Din perspectivă epistemologică, orice manual școlar sau universitar (inclusiv cel proiectat în variantă alternativă) “exprimă conținutul teoriei acceptate, ilustrează numeroase sau toate aplicațiile ei reușite”, fundamentate pe realizări științifice exemplare indis-

cutabile, recunoscute de întreaga comunitate științifică “drept bază a practicii ei” într-o perioadă de timp determinată (vezi Kuhn, Thomas, S., *Structura revoluției științifice*, Editura Humanitas, București, 1999, pag. 74).

În concluzie, *manualele școlare* alternative reprezintă conținuturile instruirii din perspectiva elevului, conform programelor școlare unice, care definesc *obiectivele* dar și *cunoștințele și capacitățile fundamentale* (corespunzătoare acestora) *comune*, valorificabile prin intermediul unor *metode diferite* de (auto)învățare – (auto)evaluare, *echivalente* pedagogic, adaptabile la condiții și situații școlare și psihosociale *deschise*, aflate în continuă schimbare.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bruner, Jerome, S., *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
2. *Dictionnaire de pédagogie*, Larousse Bordas, Paris, 1996, 1987.
3. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Editions Nathans, Paris, 1998.
4. *Dicționar Enciclopedic Ilustrat*, Editura Cartier, Chișinău, 1999.
5. Kuhn, Thomas, S., *Structura revoluției științifice*, Editura Humanitas, București, 1999.

Summary

The current edition of the review focuses on the issues of handbooks: theoretical aspects of handbook's main function and also some practical aspects of their use (quality, design, prices etc.) and their importance in the educational process. In their articles our authors try to elucidate different aspects of this complex problem.

The column “Curriculum Vitae” offers a presentation of the “SIEDO” Program in Moldova. In the column “Quo vadis” the reader will find an interesting presentation of some questionnaires undertaken in order to know the points of view of free-hand users of handbooks: pupil and teachers. Also here you could read a “stenography” of a recent round table concerning to the main problems of handbooks. We now present you with an interview with Mrs. L. Stepan and Mr. E. Coroi – both of them in direct contact with the reality of this issue. In the column “Evenimente C.E.P.D.” you will find some information about recent events in Pro Didactica. In the column “Ponderosa Vox” the reader can find a great article presented by the international expert - Xavier Roegiers (Belgium). The column “Mapamond Pedagogic” begins with an interesting article about the industry of handbooks in South Korea. The column “Ex cathedra” opens with an article written by V. Goras-Postica concerning the relationship between syllabuses and handbooks. Also, the reader will find some ideas about a new generation of history and chemistry handbooks, etc. The column “Docendo Discimus” offers the different points of view of many teachers concerning the handbooks. In the new column “Development of Critical Thinking” we present information about the concepts of critical thinking, theoretical principles of this and some practical application. In the column “Dicționar” the reader will find an exhaustive explanation of the term “alternative handbook”.

Autorii noștri

Ținem să le mulțumim tuturor celor care au colaborat:

BUJOR Ala – profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova.

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

COJOCARU Constantin – profesor de limba și literatura română, Liceul Teoretic “M.Eminescu”, Edineț.

CERBUȘCĂ Pavel – doctor în pedagogie, director adjunct al Liceului Teoretic “Gaudeamus”, Chișinău.

CHO Nan-Sim – doctor, director general al Institutului Coreean de Curriculum și Evaluare.

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

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

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

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

DANDARA Otilia – doctor în pedagogie, lector superior, Universitatea de Stat din Moldova, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

DAVID Rodica – bibliotecară la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

GAVRILIȚĂ Galina – șef-adjunct al Direcției Principale Învățământ Preșcolar, Primar, Gimnazial și Liceal a Ministerului Educației și Științei, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

GERARD François-Marie – director adjunct al Biroului de Inginerie în Educație și în Formare, Belgia.

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

GROSU Alvină – doctorandă, lector, Universitatea de Stat din Moldova.

IACUBIȚCHI Tatiana – profesoară de fizică, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

LECA Corina – coordonator al Programului “Street Law”.

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

LUNGU Valentina - director al școlii-grădiniță nr. 102, grad didactic superior, metodist coordonator al Programului “Pas cu Pas”.

POVAR Igor – profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova, doctor habilitat în științe chimice, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

RAILEANU Diana – învățătoare, grad didactic II, școala-grădiniță nr.152, Centrul Educațional Didactic “Pas cu Pas”.

ROEGIERS Xavier – director al Biroului de Inginerie în Educație și în Formare, Belgia.

SCUTARU Adela – doctor în filologie, director executiv la *Junior Achievement* Moldova, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

VASILIEV Maria – doctor în pedagogie, Universitatea de Stat din Tiraspol.

VLEJU Maria - profesoară de istorie, grad didactic I, director al școlii-internat nr.1 din Chișinău.