

Constantin Cucoș

POLIROM

EDUCAȚIA

EXPERIENȚE,
REFLECȚII, SOLUȚII



Științele educației
Structuri, conținuturi, tehnici

Cuprins

Introducere	9
Capitolul 1 – <i>Calitate, competență și performanță în învățământ</i>	13
1.1. Despre câteva efecte perverse ale „retoricii” calității în educație	13
1.2. Ce înseamnă să fii un dascăl competent?	17
1.3. Falsa dispută dintre cunoștințe și competențe	20
1.4. Despre învățatul... dezvățului!	24
1.5. Cum urmărim parcursul educațional al unui elev?	27
1.6. La ce bun studiul literaturii universale?	28
1.7. Competiție și educație	31
1.8. La ce folosesc concursurile și olimpiadele școlare?	33
1.9. Funcția constructiv-anticipativă a evaluării	36
Capitolul 2 – <i>Noi provocări și exigențe în educație</i>	39
2.1. Educație, programare, schimbare	39
2.2. Este posibilă transferabilitatea competențelor?	41
2.3. Educația – sursă de edificare interioară	43
2.4. Rolul încrederii în educație	45
2.5. Educația de la egal la egal	48
2.6. Este importantă educația de dincolo de ușa clasei?	51
2.7. Responsabilități ale profesorului în afara școlii	53
2.8. Avem evoluționismul : ce facem cu el?	55
2.9. Suntem pregătiți pentru o nouă cultură a evaluării?	58
2.10. Despre atestate și echivalări	60
Capitolul 3 – <i>Dileme ale formării în contextul noilor medii culturale</i>	63
3.1. Cum rezolvăm și cum ieșim din dilemele valorice	63
3.2. Capcanele irealului	65
3.3. Manualul digital	67
3.4. Identitatea virtuală	70

3.5.	Personalitatea virtuală	73
3.6.	Merită să îți ștergi contul de Facebook?	76
3.7.	Atomizare, anonimizare, dezinteres	80
3.8.	Democratizare, mediatizare și manipulare simbolică	83
3.9.	Despre o proastă întrebuintare a colindelor	85
3.10.	Să mergem la teatru. Dar ce aflăm acolo?	88
Capitolul 4 – Probleme, temeuri și parcursuri ale educației spirituale		91
4.1.	Semnificații pedagogice ale pelerinajului	91
4.2.	Lepădarea și golirea de sine, condiție a mersului înainte	93
4.3.	Ce e de făcut când ratăm momentul potrivit pentru a face ceva... ..	95
4.4.	Temeuri pentru o spiritualizare a moralei	98
4.5.	Virtuțile „neimprăștierii” minții	101
4.6.	Despre un anumit fel de lacrimi... ..	105
4.7.	Avem nevoie de un învățământ confesional?	108
4.8.	Argumente pentru o educație religioasă confesională	112
4.9.	Posibile înțelesuri duhovnicești ale celor trei povești de viață ale lui Steve Jobs	116
4.10.	Valori „ascunse”, implicite în predarea religiei	118
4.11.	Cum poți să obții ceea ce vrei dacă ești bine „orientat”	122
4.12.	Rostul și relevanța valorică a familiei în lumea contemporană	125
4.13.	Virtuți modelatoare ale educației religioase instituționalizate	129
4.14.	O secvență mai puțin știută din existența parohiilor	131
4.15.	O zi cu mitropolitul prin parahiile Moldovei	135
Capitolul 5 – Ritmuri, prilejuri și timpuri ale învățării		143
5.1.	Timpul – axă și vector al învățării	143
5.2.	Undeva, cândva... ..	146
5.3.	Caracterul structurant și edificator al timpului	149
5.4.	Educație și temporalitate	151
5.5.	O altă față a lumii în care trăim... ..	154
5.6.	Necunoscutul de lângă noi	156
5.7.	Legături, împletiri, interstii... ..	158
5.8.	O experiență regresivă	160
5.9.	Între bine și rău : cum și cine-alege?	163
5.10.	Gânduri către un semen	164
5.11.	Educația – la firul ierbii	166
5.12.	Efemeride	169
5.13.	Emoții și trăiri, în îndeletniciri comune, de zi cu zi!	172

5.14.	Un alt fel de dor	176
5.15.	Anotimpurile noastre	178
5.16.	Despre diferitele flori... ..	179
5.17.	Antoni Gaudí – Salvador Dalí: schiță comparativă	179
5.18.	Despre nevoința scrisului și neputința cuvintelor	180
5.19.	Doamna Steluța	183
Capitolul 6 – Rememorarea ca sursă, exercițiu și probă a învățării		
6.1.	Începuturi, faceri, prefaceri... ..	187
6.2.	Școala din inima noastră	191
6.3.	O inspecție specială... ..	193
6.4.	Vârste, descoperiri, edificări	197
6.5.	Treceri și... petreceri	200
6.6.	Nedumeriri	204
6.7.	O minunăție a copilăriei	206
6.8.	Lădița cântătoare – radioul	209
6.9.	Rememorări întremătoare	211
6.10.	Moșii de vară	214
6.11.	Amintiri legate de Anul Nou	216
6.12.	Unde ne sunt zăpezile de altădată?	221
6.13.	Întoarcere la casa bunicii... ..	223
6.14.	Despre bunicii mei, cei adormiți demult... ..	225
Capitolul 7 – Călătoria ca experiență inițiativă		
7.1.	Athos – bucuria unui alt fel de învățare	231
7.2.	Periplu algerian	241
7.3.	Spania – interacțiuni în spațiul universitar	244
7.4.	Cambridge – un mediu privilegiat al formării	251
7.5.	Danemarca – note de călătorie	257
7.6.	Alte experiențe educative în Danemarca	261
7.7.	Secvențe franceze	266
7.8.	Experiențe belgiene	269
7.9.	Popasuri estivale în Provence	273
7.10.	Flash-uri europene	279
7.11.	Câte ceva despre cum se formează formatorii în țări europene	283
7.12.	Periplu de suflet prin Basarabia cea frumoasă... ..	287
Capitolul 8 – Opinii și poziționări – patru interviuri		
8.1.	„Proiectele mari, strategice trebuie să fie transpartinice sau apolitice”	297

8.2.	„Educația este vehiculul care ne poate scăpa de crize”	304
8.3.	„Biserica a promovat și promovează educația”	309
8.4.	„Dacă omenie nu e, nimic nu e!”	314

CAPITOLUL 1

Calitate, competență și performanță în învățământ

1.1. Despre câteva efecte perverse ale „retoricii” calității în educație

Trăim într-o perioadă a valorizărilor, a acreditărilor, a ierarhizărilor. Se supun la proba aprecierii, prin diverse criterii, oameni, activități, instituții. Dacă e să ne raportăm doar la învățământ, asistăm, în ultimii ani, la un adevărat iureș valorizator al diferitelor paliere care îl compun: se evaluează (și se acreditează) instituții noi (dar și vechi), precuniversitare sau universitare, linii de studii sau domenii, specializări, oferte de ordin curricular și, mai ales, oameni și prestații ale acestora. S-au creat, în acest sens, la nivel național, instituții specializate, proceduri, criterii și cadre legislative de cuantificare și conferire a meritelor fără de care nimic nu mai poate merge înainte. Ceea ce a funcționat până în prezent pe baza unor creșteri și validări naturale, stratificate în timp de tradiție și istorie, s-a șters dintr-odată cu buretele, a fost decretat ca fiind demodat, empiric, retrograd. Calitatea generată intuitiv, experiențial, a primit lovitura de grație. Contează doar ceea ce poate fi măsurat sau „parametrizat” prin noile grile. Cam toți actorii educaționali, de pildă, au fost nevoiți să o ia de la început, să se alinieze, dintr-odată, la criterii de valorizare unice, unitare, standardizate. Nu mai vorbim de faptul că acest avânt pare să devină perpetuu. Nu s-a terminat o evaluare, că începe alta, energiile profesorilor fiind consumate în acțiuni nespecifice, birocratice.

Nu dorim să punem la îndoială exigențele calității, către care trebuie să tindă întreaga activitate din învățământ. Vrem doar să tragem un semnal de alarmă (cam târziu, ce-i drept) că, dacă nu suntem atenți, putem strivi calitatea acumulată, care este evidentă deja, în numele uneia nesigure, care va fi mai târziu (sau, cum spune o vorbă veche, „să nu dăm vrabia din mână pe cioara de pe gard”). Or, ce am făcut? Ne-am „prefăcut” că ceea ce a fost bun până la un anumit moment nu mai ține, nu mai merge. E nevoie de o „nouă calitate” (cei de o vârstă cu mine știu la ce fac aluzie). E musai să de-construim ceva (bun și rău, laolaltă, nu contează) pentru a face loc noului (bineînțeles, doar prevăzut, închipuit). Mă rezum doar la un exemplu: am desființat școlile normale, de sorginte haretiană, care tradițional pregăteau învățători, pentru a face loc unor forme de pregătire superioară, inclusiv particulare (prin școli postliceale, colegii universitare, studii de licență), care au condus, de cele mai multe ori, la rateuri monumentale (ca unul care cunosc situația, vă semnaliez că în prezent multe școli din mediul rural – dar nu numai – sunt „populate” cu astfel de „învățători”, pregătiți la școli postliceale particulare, „de duminică”, care, realmente, se constituie în adevărate pericole la adresa copiilor). Ce ar fi fost dacă acele școli normale, care, în limitele parcursului liceal, ajunseseră modele de excelență, ar fi funcționat mai departe (unde componenta practică și didactică era deosebit de consistentă), asigurând o formare de bază a viitorului învățător, la care să se adauge, la nivel universitar, alte cunoștințe, abilități, predispoziții valorice ce puteau fi încurajate și gratificate prin grade superioare de ordin profesional, recompensate financiar pe măsură? Dacă alte licee vocaționale și-au păstrat specificul (artistic, sportiv, informatic, teologic etc.), de ce s-a renunțat atât de ușor la un etos educațional acumulat și „expertizat” de timp? Înțelegem că formarea la nivel universitar a devenit o necesitate, dovadă că și în plan european această strategie s-a generalizat. Dar trebuia distrusă etapa premergătoare? Nu se putea face o legătură cu o structură generatoare de calitate care preexista? Precum un croitor neinspirat, am măsurat nu înainte, ci după ce am făcut croiala cea proastă. Oare nu am ajuns astfel la interogația paseistă, dar dramatică: unde ne sunt învățătorii de altădată?

Revenim la evaluare. Construirea și impunerea unor standarde de calitate prin criterii valorice unice au condus la numeroase efecte perverse care au avut (și au) ca rezultat tocmai deprecierea activităților specifice ce urmează a fi evaluate. În plus, aceste dispozitive evaluative au făcut ca practicile didactice să fie oculte, adumbrite, acoperite de demersuri formale justificative (vezi dosarele personale pentru obținerea unor grade) sau să se proiecteze și deruleze forțat doar în perspectiva acestor criterii. Mai importante decât demersul didactic au devenit „replica” și „dublura” acestuia etalate în dosare. Nu mai contează atât de mult ce face educatorul la oră, ci abundența certificatelor sau diplomelor pe care le deține acesta, numărul de articole publicate (adesea contrafăcute), participările la așa-zise conferințe sau colocvii (uneori pe bani grei, dacă avem în vedere veniturile și așa mici pe care le au cadrele didactice). S-a ajuns la o fetișizare a instrumentului valorizator și probator, cu criteriile subterveniente – deseori de ordin cantitativ –, încât el a devenit singura „sigur” a activității didactice, ținta predilectă de „îmbogățire” profesională.

Evoluțiile par să se repete în același sens și la nivel universitar. De bună seamă, practica evaluării anuale sau ciclice, a profesorilor sau a domeniilor de studiu, mi se pare bine-venită, chiar obligatorie. Misia profesorului universitar este nu numai de a transmite știință, ci și de a o genera, de a o construi permanent. Or, acest lucru obligă la o permanentă și responsabilă dare de seamă. Problema este cea a criteriilor, a celor mai pertinente repere de evidențiere a progresului academic și didactic. De câțiva ani de zile se tot vorbește de oportunitatea de validare a prestațiilor științifice prin intermediul publicațiilor de tip ISI și cu impact ridicat. Numai că nu toate „produsele” de ordin academic „încap” în astfel de „carcase” evaluative. Dar dacă le „formatăm” dintru început doar în această perspectivă, ajungem fie la o depreciere a specificului cunoașterii universitare, pe criterii tehnice, artificiale, forțate, fie la aceeași fetișizare prezentă în învățământul preuniversitar, enunțată mai sus. Sunt conținuturi academice oarecum refractare la criteriile ISI, mai ales cele din domeniul sociouman (gramatica, literatura română, critica literară, folclorul, istoria românilor, teologia, chiar pedagogia, nemaiamintind

de registre sau teme de cercetare din celelalte domenii). Întrebare retorică: pentru un text pedagogic ce problematizează reforma din România, care impact este mai mare, cel al unui articol publicat într-o revistă de circulație din țara noastră în limba noastră, și care poate fi accesat de mii de dascăli români, sau cel al unui studiu apărut în nu știu ce revistă din Australia, citit eventual de zece persoane din lumea largă? Nu veți crede, dar după criteriile actuale de evaluare academică, textul din România „valorează” zero puncte. E normal?

Pe de altă parte, nu se fac evaluări cumulative, complete, ale calităților de cercetare și ale celor didactice. Sunt profesori care strălucesc preponderent fie la una, fie la alta (de dorit ar fi echilibrat, la ambele, dar asta-i o altă „poveste”). Prestațiile didactice, etalate la nivel universitar, chiar nu mai valorează nimic? Faptul că un profesor vizionar, de specialitate sau de pedagogie, propune unor practicieni o nouă strategie de abordare didactică a conținuturilor (la o întâlnire metodică, de pildă), asta nu trebuie luat deloc în calcul, pentru că nu ar avea impact? Cine și cum stabilește acest impact?

Nu zic că nu ne-am putea reperia sau reorienta în consens cu noile exigențe calitative. Dar e păcat că s-a ajuns la noi forme de impunere și de ghidaj epistemologic, cu consecințe periculoase – după opinia noastră – atât pentru libertatea de creație în plan academic, educațional, cât și pentru orizontul practic, care riscă să rămână văduvit de o reflecție teoretică pe măsură. Să nu uităm de impactul pe care exercițiul evaluativ îl are asupra realității ce urmează a fi evaluată. Realitatea va „semăna” tot mai mult cu „somațiile” ce vin dinspre acest „aparat” de evaluare. Dispozitivul evaluativ nu este „inocent”, ci acționează asemenea unui magnet: el face ca „pulberea metalică” să se reorienteze permanent în jurul unor forțe invizibile, numite „linii de câmp”, induse de magnet.

Așadar, ar fi cazul să mai reflectăm la aceste repere și criterii ce prescriu calitatea. Căci dacă nu, cum sunt aceste criterii, așa va fi și realitatea.

1.2. Ce înseamnă să fii un dascăl competent?

Nu poți spera la profesori „de școală nouă” dacă programele de formare a acestora rămân înțepenite în trasee curriculare revoluate, metierice, didactice, teoretizante.

Sunt semne evidente, manifestate în ultimii ani, că destui profesori nu își fac treaba sau nu se ridică la înălțimea acestei misii. Mediocritatea este o etichetă care poate fi aplicată nu numai elevilor, ci și celor care aspiră să îi formeze. Deraierile comportamentale destul de dese, examenle de tot felul, precum și concursurile de intrare în sistem demonstrează că există și dascăli de nota 4.

Dar ce înseamnă să fii competent în materie de instruire și educare profesională? Care sunt competențele generice cerute de această nobilă prestație (și vocație)? Ce dinamică trebuie să cunoască palierul de abilități, având în vedere evoluțiile subiectului de educat, a cărui personalitate devine mai complexă, dar și incităările deconcertante, de naturi diferite, ce vin dinspre contextul sociocultural?

Vom trece în revistă, în cele ce urmează, un set de competențe pe care ar trebui să le dovedească, după opinia noastră, cel care aspiră la formarea semenilor.

Întâi de toate, e nevoie de prezența unor abilități bazale, inițiale, ce ar trebui testate chiar la intrarea în dispozitivul de formare a profesorilor, având un caracter eliminatoriu: a) sociabilitate, capacitate empatică, dragoste față de copil și b) preexistența unui palier cultural destul de bine consolidat la nivelul aspirantului (cultură generală multidirecțională, cunoașterea și folosirea corectă a limbii române). Desigur, aceste abilități pot fi evidențiate fie prin teste psihologice, fie prin probe de cunoștințe (din păcate, nepractice la noi printr-o selecție explicită).

Să vedem însă care ar trebui să fie competențele celor care bat la porțile școlii.

Competență valorică a profesorului, prin ceea ce comunică fățiș și cum se comportă. Profesorul trebuie să își asume statutul unui delegat al comunității care va transmite un sistem de valori dinspre societate către individ; el nu se mai reprezintă pe el însuși, ci devine