

Elisabeta Stănciulescu  
Universitatea „Babeș-Bolyai”  
Cluj-Napoca  
Iulie 2007

**Comentarii cu privire la  
Raportul Comisiei Prezidențiale  
pentru Analiza și Elaborarea Politicilor din Domeniul Educației și Cercetării  
(Romania educatiei, Romania cercetarii, 2007  
[http://edu.presidency.ro/upload/raport\\_edu.pdf](http://edu.presidency.ro/upload/raport_edu.pdf) )**

*Notă: Cititorul e rugat să păstreze în minte că acest material nu neagă importanța Raportului și a muncii depuse de autorii săi.*

În calitate de sociolog al educației, eu m-am întrebam la ce consecințe *reale* pot conduce soluțiile propuse, ținând cont de condițiile *reale* din România. Au rezultat câteva critici și câteva amendamente, uneori chiar soluții alternative. Le prezint în cele ce urmează, cu titlul de simple opinii personale – ceea ce înseamnă criticabile și pasibile de amendamente ele însele.

**I. Finanțarea mai bună trebuie asociată cu stabilirea unor priorități**

În opinia mea, Raportul nu are o viziune clară și, în consecință, nu propune priorități pe termen scurt și pe termen mediu. Bugetul, chiar mărit, nu va putea acoperi toate nevoile sistemului educativ. Avem nevoie să stabilim ce anume considerăm prioritar, către ce cicluri școlare și către ce categorii de schimbări focalizăm resursele. Dacă, acum 15 ani, am fi stabilit priorități clare și am fi focalizat eforturile sistematic către câte un ciclu educativ, către câte un anume tip de schimbare (curriculum, testare și notare, evaluarea calității etc.) și către o anume problemă (dotări, violență etc.), acum eram probabil într-o situație mai bună. În loc să construim o viziune și să ne focalizăm pe priorități, ne-am risipit resursele în gestiunea pe moment a unor probleme punctuale, în funcție de conjuncturi. Continuând astfel, fără viziune și fără priorități clare, peste alți 15 ani, un alt Raport va conține aceeași diagnoză ca și cel despre care vorbim aici.

Stabilirea priorităților e mai mult o chestiune de decizie politică decât una de expertiză. Dacă vorbim de un *consens politic*, atunci consensul trebuie să vizeze în primul rând o strategie pe termen scurt și mediu a dezvoltării României: *ce tip de economie și ce tip de societate dorim, și sunt posibile, în România, în viitorul apropiat și mediu?* Numai în funcție de răspunsul la această întrebare putem elabora o strategie coerentă și eficientă de reformă a educației. Autorii Raportului lasă să se înțeleagă că ar trebui să ne orientăm către domeniile de vârf și, în consecință, să dezvoltăm o politică educativă axată pe *competențele înalte*. E o posibilă opțiune și, sigur, ar fi de dorit să putem intra pe piața globalizată a muncii în acest fel. Dar e ea și fezabilă, în condițiile *reale*? Nu avem, din câte știu, nici un studiu care să analizeze fezabilitatea unor scenarii alternative cu privire la evoluțiile economiei noastre, iar dacă iau în considerare studiile realizate în alte părți, observ că nici o economie în curs de dezvoltare nu a putut trece direct la un sistem educativ bazat pe competențe înalte (v. Anexa 1).

Personal, luând în calcul informația de care dispunem, **aș pleda, pentru o altă viziune pe termen scurt și mediu**, nu pentru una focalizată pe competențe înalte. Aș rezuma-o în felul următor:

1. *prioritatea nr. 1*: focalizarea pe *reforma învățământului general*, pe formarea și dezvoltarea unor competențe generale, transversale, și a unor valori-atitudini generale;
2. în domeniul profesionalizării:
  - a. *identificarea nișelor* în care economia românească e competitivă (de exemplu, informatică) sau ar putea deveni competitivă în viitorul apropiat și mediu, și finanțarea prioritară a calificărilor înalte în aceste domenii; aceasta este însă de competența specialiștilor în științe economice, nu a acelor din științele educației;
  - b. încurajarea și susținerea *angajatorilor* – prin diferite facilități – în direcția inițierii și dezvoltării unor programe de calificare de nivel mediu și scăzut, în funcție de oportunități și nevoi.

Care sunt argumentele cu care susțin această strategie? Le enunț numai, pentru mai multe detalii a se vedea anexele:

1. studiile de economia educației dovedesc că, pentru toate societățile, dar îndeosebi *pentru economiile în curs de dezvoltare, investițiile cele mai rentabile în educație sunt cele în educația generală*; calificările înalte în toate domeniile nu constituie factor de progres decât în economiile dezvoltate; pentru celelalte tipuri de economie, calificările medii și chiar mai scăzute pot răspunde mai bine atât nevoilor de dezvoltare, cât și – mai ales – nevoilor de incluziune socială (a se vedea Anexa 1);
2. accentul pe educația generală și stimularea angajatorilor în susținerea unor programe de formare a competențelor de nivel scăzut și mediu e strategia utilizată cel mai frecvent astăzi, atât în societățile care au ales sistemul neo-fordist, cât și în acelea care au ales sistemul post-fordist de organizare economică (a se vedea Anexa 2).

## **II. Redefinirea clară a funcțiilor școlii și celorlalte instituții educative**

Aceasta este a doua lacună de viziune a Raportului, din care decurg mai multe altele. Ca și problema priorităților, e o lacună a tuturor discuțiilor de până acum vizând reforma educației. Politicieni, experți, cadre didactice, părinți, elevi... înțeleg foarte diferit, uneori foarte vag și prea larg, alteori foarte reduționist rolul școlii. Raportul Comisiei Prezidențiale oscilează între aceste două extreme.

Când vorbește despre reforma curriculară, el lasă să se înțeleagă că rolul școlii s-ar reduce la formarea de competențe (a-ști-să-faci, *skills, know-how, savoir-faire*); voi arăta în paragraful următor ce cred eu că lipsește aici.

Când vorbește despre re poziționarea școlii în comunitate, el lărgeste rolul școlii extrem de mult, adăugând supravegherea și organizarea timpului elevilor după orele de curs, educația părinților și, mai general, educația adulților, precum și implicarea în proiectele de dezvoltare comunitară. Nu vreau să sugerez aici că e rău să lărgesti astfel paleta funcțiilor instituțiilor educative. Vreau să arăt numai că *noțiunea sistem educativ nu mai trebuie, nu mai poate fi, echivalată cu noțiunea școală*. Că școala trebuie să devină o instituție *specifică*, având funcții specifice și clare, într-un ansamblu coerent de instituții, fiecare cu propriile-i funcții, clar definite, și cu propriile roluri ocupaționale / specialiști. În anumite forme, fenomenul de multiplicare

a instituțiilor ce compun sistemul educativ deja se întâmplă, prin instituirea cabinetelor psihologice, a poliției școlii etc. Nici instituțiile ca atare, nici rolurile nu sunt însă suficient de clar specificate, iar de aici rezultă multe disfuncții, pentru că reponsabilitatea se diluează.

*Eu pledez aici pentru definirea clară a funcțiilor instituției școlare.* Cu ce se ocupă foarte precis, practic, instituția aceasta? Raportul, ca și practicile actuale, sugerează un număr foarte mare de funcții. Formează competențe generale necesare gestiunii vieții individuale în contexte societale în schimbare? Educă valori-atitudini necesare vieții în colectivitate, unui anumit grad de coeziune socială, fără de care nici o societate nu e imaginabilă? Formează competențe specifice necesare inserției pe piața tot mai concurențială a forței de muncă (profesionalizează)? Oferă condiții pentru dezvoltarea talentelor (ceea ce înseamnă altceva și decât formarea competențelor generale, și decât formarea competențelor specifice, deși cei mai mulți confundă lucrurile)? Oferă forme organizate de petrecere a timpului, îndeplinind astfel funcții de supraveghere și protecție, gestiune a conflictelor, gestiune a situațiilor de violență / abuz etc.? Oferă asistență socială? Oferă consiliere? Pentru ce categorii de populație?

Mai pledez apoi pentru definirea clară a resurselor, materiale și umane, necesare pentru acoperirea fiecărei funcții. De pildă, în ce spații și cu ce dotări urmează a se organiza supravegherea elevilor și petrecerea timpului după orele de curs (proapse în Raport)? Sau educația adulților? Deocamdată, în multe locuri, infrastructura existentă nu poate asigura nici organizarea corespunzătoare a orelor de curs. Apoi: cine anume, ce resurse umane, urmează să acopere fiecare dintre aceste funcții?

Deplângem tot mai frecvent, și pe drept cuvânt, slaba calitate a prestației cadrelor, dar haideți să recapitulăm *ce tipuri de competențe ar trebui să aibă un cadru didactic de la care am aștepta să acopere toate funcțiile instituției*, enumerate mai sus: să fie bine informat în domeniul pe care îl predă; să știe să organizeze și să prezinte informația în forme inteligibile pentru nivelul elevilor săi (cu alte cuvinte, să aibă competențe didactice); să știe să organizeze procesele de învățare astfel încât să educe simultan valori-atitudini dezirabile social; să știe să facă aceasta pentru *toate* categoriile de vârstă (pentru că educația adulților presupune forme și competențe diferite de acelea utilizate în educația adolescenților sau a copiilor de vârste mai mici); să aibă calități și competențe de leader și de antrenor (pentru că pedagogia activă, centrată pe elev, îi cere nu să „predea” materia, ci să organizeze activități de învățare, antrenamente, în echipă); să aibă competențe de retorică și showman (să știe să atragă un public, să-l distreze și să-l mențină mai mult timp decât orice artist profesionist – asigurând în același timp învățarea!); să fie expert în măsurarea performanțelor (să știe să creeze sarcini și situații de testare relevante și să fie capabil să atribuie fiecărei sarcini ponderea adecvată în nota finală); să știe să gestioneze situații de criză și să medieze conflicte; să știe să gestioneze situațiile în care el însuși sau elevii săi sunt agresați, abuzați; etc. etc. Sună neacademic, dar e inevitabil să spui: haideți să fim serioși! *În nici un domeniu sarcina de muncă nu presupune atâtea competențe diferite, imposibil de cumulat de către una și aceeași persoană* (și, în consecință, atâta stress ocupațional generat de teama de incompetență, atâta nesiguranță și potențiale compromisuri)! *În nici un domeniu sarcina de muncă nu presupune atâtea conflicte de rol!* Cum poate, de pildă, un cadru didactic să lucreze în *parteneriat* cu părintele căruia tot el îi dă lecții în cadrul cursurilor de educație a părinților, marcând prin acesta un raport de putere cum nu se poate mai clar? Cum poate să elaboreze sarcini și situații de testare obiectivă a performanțelor elevilor,

când știe că prin aceasta evaluează și calitatea muncii sale, aflându-se astfel în cel mai grosolan conflict de interese imaginabil? Cum poate să măsoare obiectiv performanțele prin note, atâta vreme cât se așteaptă de la el să fie „prietenul” elevilor (deci înțelegător, complice etc.)?

Personal, nu sunt deloc convinsă că școala actuală, și mai ales viitoare, ar trebui să-și asume atâtea funcții, iar cadrele didactice atâtea roluri (competențe). S-a ajuns aici prin acumulări progresive, în mai bine de un secol și jumătate de când a fost inițiată instituția modernă a școlii: cu fiecare nouă nevoie socială, au mai fost adăugate o funcție, un rol. A venit vremea, cred, ca unele din aceste funcții să fie preluate explicit de instituții specializate noi, parascolare: servicii de consiliere și orientare pentru elevi / studenți; servicii de consiliere și educație a părinților; servicii specializate în testare și evaluare; servicii de supraveghere și protecție; cluburi sportive, artistice etc. subvenționate; etc. *Specializarea funcțiilor* e una dintre „legile” normale ale evoluției sistemului instituțiilor sociale, ar trebui să o acceptăm ca normală și atunci când e vorba de instituțiile educative.

### III. Focalizarea reformei școlii pe competențe generale și valori-atitudini generale

După absența unei defiri clare a funcțiilor și rolurilor, **„boala” cea mai gravă a sistemului nostru educativ e confuzia între scopuri și mijloace, fetișizarea mijloacelor în detrimentul scopurilor**. Nici o reformă nu va fi posibilă atâta vreme cât toți actorii implicați nu vor înțelege că:

- structurile instituționale (cicluri, examene, structuri descentralizate etc.) sunt mijloace, nu scopuri în sine; le adoptăm și dezvoltăm dacă ne ajută să ne atingem scopurile și renunțăm la ele dacă nu ne ajută;
- conținuturile științifice sau operele literare și artistice care urmează a fi studiate de elevi, activitățile prevăzute pentru orele de educație fizică, muzică, desen etc. constituie mijloace, nu scopuri în sine; le „predăm” dacă ne ajută să ne atingem scopurile și renunțăm la ele dacă nu ne ajută, oricât ni s-ar părea de valoroase;
- metodele (inclusiv cele mai la modă, precum învățarea asistată de calculator sau altele) și dotările (inclusiv computere) constituie mijloace, nu scopuri în sine; le utilizăm numai în măsura în care ne ajută să atingem scopurile;
- la fel, un anume tip de pregătire a cadrelor didactice, managerilor ș.a.m.d. constituie o resursă, nu un scop în sine.

Fără îndoială, ideea cea mai revoluționară a Raportului – revoluționară nu în sensul că se vorbește aici despre ea pentru prima dată, ci în sensul că aplicarea ei sistematică ar constitui prima condiție, indispensabilă, a creșterii calității – e aceea a focalizării reformei pe *competențe cheie*. E vorba, de fapt, de competențe *generale, transversale sau transferabile*. La ceea ce scriu autorii, aș adăuga însă câteva idei.

Aș adăuga *valori-atitudini generale*, alături de competențe generale: **focalizarea reformei pe competențe generale și valori-atitudini generale**. Viața reală presupune raporturi cu ceilalți și cu normele sociale. Dacă acceptăm că școala pregătește *pentru viață în general*, iar nu doar pentru viață profesională, atunci ea trebuie să formeze atitudini bazate pe valorile sociale generale. Poți avea „competențe axiologice” (cum preconizează Raportul), în sensul de a ști ce e bine și ce e rău, dar în absența atitudinilor corespunzătoare te poți comporta ca și cum nu le-ai avea: *Video meliora proboque, deteriora sequor!* Or, nu la competențe suntem noi cel mai

deficitari, ci la atitudini-valori! Majoritatea actorilor sociali consideră – foarte greșit! – că valorile-atitudini se formează exclusiv în familie și la anumite discipline specifice: Religie, discipline socio-umane... Matematica, fizica, chimia, educația fizică ar fi neutre din acest punct de vedere. Or, orice proces de transmitere de cunoștințe și de formare a unor competențe e, simultan, un proces de educare a unor valori-atitudini, indiferent că participanții își dau sau nu seama de aceasta. Dacă, de exemplu, le „predau” elevilor despre legea gravitației explicându-le, dându-le exemple și cerându-le să rezolve anumite sarcini de lucru formulate de mine, educ simultan, fără să-mi dau seama, valori-atitudini neparticipative, un raport de putere. Specialiștii numesc *curriculum ascuns* aceste valori-atitudini insinuate fără să ne dăm seama în orice proces de învățare care se desfășoară într-o relație socială. E nevoie ca toți cei implicați în formarea de competențe, indiferent că predau matematică, istorie, limbi străine etc., și indiferent că predau la ciclul primar sau la universitate, să conștientizeze curriculumul ascuns și să urmărească sistematic acele valori-atitudini care sunt considerate „cheie” (voi reveni mai jos asupra acestor valori).

*Funcția școlii, ca parte a sistemului educativ*, îndeosebi pentru învățământul preuniversitar, dar și pentru primul ciclu universitar, ar trebui, în opinia mea, formulată explicit în acest fel: *formarea și dezvoltarea competențelor generale și a valorilor-atitudinilor generale*. Din ciclul de licență universitară, se adaugă formarea competențelor profesionale specifice (calificări medii și înalte). Toate celelalte funcții enunțate mai sus (implicit calificările de nivel scăzut care necesită mai ales antrenament/*training*) ar trebui preluate, explicit, de structuri parașcolare specializate, deservite de profesioniști.

Aceasta înseamnă că *sarcinile și competențele cadrelor didactice ar urma să se circumscrie clar acestei funcții*, în primul rând: să stăpânească acele competențe generale pe care trebuie să le formeze elevilor, plus un număr de competențe specifice disciplinei, adecvate vârstei elevilor; să fie capabili să organizeze activitățile de învățare a competențelor, astfel încât să educe implicit valorile-atitudini generale; să fie capabili să organizeze activități de învățare eficiente, pentru o anumită categorie de vârstă. Restul (supravegherea și protecția elevilor, identificarea și dezvoltarea talentelor, educația părinților etc.) ar trebui să constituie, explicit, responsabilități ale unor *poziții ocupaționale distincte*.

O astfel de restructurare a sistemului educativ ar avea multe *consecințe pozitive*. Profesionalizarea cadrelor didactice și a celorlalte categorii de specialiști ar putea fi canalizată mai clar. Evaluarea competenței și calității prestațiilor cadrelor didactice ar beneficia de criterii mai clare. Transparența și echitatea sistemului de salarizare ar crește. Unele cadre didactice ar putea opta să rămână numai cu funcția de bază și salarizate ca atare. Altele și-ar putea asuma și alte roluri, pe lângă rolul de bază, fiind remunerate separat pentru fiecare din respectivele roluri, în măsura în care ar parcurge programe de formare specifice și ar proba un nivel adecvat de performanță în domeniu. Altele, în fine, s-ar putea profila numai pe astfel de roluri parașcolare, cu salarizarea corespunzătoare și parcurgând programele de formare corespunzătoare.

Dacă optăm pentru o astfel de înțelegere a școlii, *avem nevoie să definim clar competențele generale și valorile-atitudini generale*.

Autorii Raportului ne furnizează o listă de competențe pentru învățământul preuniversitar. Sunt de discutat. Unele sunt formulate prea general pentru a fi de vreun ajutor în orientarea activității practice. E cunoscută tendința noastră birocratic-retorică: orice e definit prea general, va fi tratat în practică la modul formal. Formulări care în alte culturi sunt eficace, la noi pot rămâne ușor „forme fără fond” și e nevoie

să le dăm un conținut mai clar. De exemplu, ce înseamnă „competențe de matematică, științe și tehnologie”? În practică, va fi tradus prin „cunoștințe”. Ce înseamnă „competențe de a învăța pe tot parcursul vieții”? În ultimă analiză, toate competențele enunțate în Raport pot fi incluse în această categorie.

*Personal, aș prefera definiții mai exacte, mai aplicabile în practica didactică,* de tipul: competențe de a accesa, selecta, prelucra, organiza și analiza critic și autonom informație nouă; competențe de rezolvare a unor probleme de viață reală, utilizând calculul matematic, noțiuni din științele naturii (fizică, chimie, biologie etc.) și noțiuni din disciplinele socio-umane; competențe de argumentare, prin punerea în balanță a argumentelor și contraargumentelor; competențe de a comunica, în scris și oral, o argumentație proprie; competențe de ascultare activă și dialog (înțelegerea raționamentului interlocutorului, rămânerea în tema de bază a discuției, evitarea atacului la persoană); competențe de cooperare în realizarea unui proiect colectiv; ș.a.m.d. Unele nu se regăsesc în această formă în documentele internaționale, dar e crucial să fie definite ca atare, pentru că *lipsesc în cultura românească* (termenul „cultură” trebuie interpretat aici în sens antropologic). Dacă vorbim despre **relevanța** conținuturilor învățate, atunci trebuie să ne raportăm, cum procedează autorii Raportului, la competențele generale și valorile-atitudini pe care le solicită lumea actuală globalizată, precum și viitorul apropiat și mediu. Dar nu e suficient. Relevanța reală și eficacitatea proceselor de învățare se obțin numai dacă vedem ce anume lipsește din cultura noastră, asupra a ce trebuie să insistăm pentru a corecta practici de nedorit. Exemplul competențelor de ascultare activă și dialog e, poate, cel mai clar: e suficient să urmărim talk-show-urile televizate ca să vedem cât de deficitari suntem! Așadar, lista competențelor generale mai trebuie încă lucrată, pentru a obține o *relevanță reală*.

Apoi, *rămân de definit valorile-atitudini* pe care școala ar trebui să le educe, explicit dar și implicit, în procesele de învățare a competențelor: față de muncă, față de învățare continuă, față de celălalt, similar și diferit, față de normele comune...

Pașii următori ar fi:

- Specificarea competențelor și valorilor-atitudini *pe cicluri*.
- Elaborarea *planurilor de învățământ* în jurul competențelor și valorilor-atitudini alese :
  - reținem pentru fiecare ciclu acele discipline care contribuie cel mai bine la formarea respectivelor competențe și valori-atitudini;
  - renunțăm la disciplinele care nu formează competențele și valorile respective, chiar dacă sunt „tradiționale”;
  - adoptăm două tipuri de *discipline opționale*:
    - discipline reciproc substituibile pentru aceleași competențe și valori; școlile pot alege o disciplină sau alta în funcție de nevoile locale și de resurse; elevii pot alege în funcție de interese și aptitudini;
    - discipline pentru dezvoltarea unor aptitudini speciale (vocaționale).
- Elaborarea *programelor analitice* în jurul competențelor operaționalizate (specifice, concrete) și valorilor-atitudini:
  - reținem *numai acele cunoștințe/informații care sunt necesare și suficiente* pentru formarea competențelor și educarea valorilor-atitudini propuse;

- identificăm *cunoștințe alternative*, care pot conduce la aceleași competențe; dacă, de exemplu, elevii sunt mai receptivi la lecturi preluate de pe internet sau la *Harry Potter*, atunci e mai productiv să lucrăm pe astfel de lecturi pentru a-i învăța să comunice; capacitatea elevului de a recunoaște valoarea artistică poate fi mai cu profit educată dacă analizăm o operă literară prin comparație cu un text obișnuit preluat dintr-o revistă pe care știm că cei din generația lui obișnuiesc să o citească, oricât ar fi revista de lipsită de valoare literară; la fel, disciplina Istorie, de pildă, poate dezvolta mai multe competențe relevante dacă, în loc să pornească de la evenimentele politico-militare sau evoluțiile economice, pornește de la moda sau sporturile unei etape istorice, sau de la ritualurile relațiilor de dragoste: elevii înțeleg ce înseamnă caracter istoric al unui fenomen, oricare ar fi el, pot fi stimulați să caute informație în diferite surse, să o organizeze, să o prezinte...

➤ Elaborarea unor forme de *testare* care să verifice performanțele elevilor.

#### **IV. Reforma curriculară trebuie însoțită de o schimbare radicală a sistemului de testare și notare**

Testarea și notarea constituie, după observațiile mele, *cel de-al treilea punct nevralgic al sistemului nostru educativ*. Dacă nu schimbăm radical lucrurile aici, reforma nu va funcționa.

Anul trecut, am scris pe jumătate dintre lucrările de la anul I: „săraca limbă română”! Majoritatea studenților nu au promovat testul din cauza a două criterii de notare, corelate: calitatea raționamentului logic și calitatea comunicării – două „competențe cheie” (eu organizez de doi ani procesele de învățare de la ciclul licență, luând în calcul și competențele generale și o serie de valori-atitudini). Marea majoritate avuseseră medii de intrare (bacalaureat) peste 9 (nouă)!

Noi n-am avut niciodată noțiunea de notă ca măsură a capacității *dovedită de performanță*. Atunci când nu sunt asociate cu câtă „carte” (informație livrescă) știe cineva, notele sunt înțelese de cei mai mulți ca un indicator al opiniei cadrului didactic cu privire la capacitățile generale ale elevului / studentului, îndeosebi cu privire la inteligență: învățătorii și profesorii „buni” „dau” note mari, pentru că astfel îi încurajează pe elevi / studenți, comunicându-le implicit „ești capabil / inteligent”; la polul opus, profesorii care „dau” note mici, descurajează – se consideră că mesajul notei e „nu ești în stare de nimic”. În consecință, sistemul nostru a masificat notele mari. Dacă ne luăm după note, suntem o națiune de performeri! În orice sistem educativ serios, nota maximă definește performanța excepțională: notele maxime sunt rarissime, pentru că excepționalul înseamnă rarisim; notele foarte bune sunt rare, pentru că performanța foarte bună nu se întâlnește pe toate drumurile. La noi, însă, lucrurile stau pe dos!

Cred că ar fi util să asociem actualului sistem de notare un sistem de calificative, și să insistăm pe acest sistem, pentru ca toată lumea să conștientizeze semnificația fiecărei note. Eu operez deja de doi ani cu următorul sistem, pe care li-l comunic studenților:

- 10 = excepțional
- 9 = foarte bine
- 8 = bine
- 7 = nivel mediu

6 = satisfăcător

5 = promovare la limită

Unii reacționează la mesajul transmis. Cei mai mulți, nu: prea mă abat de la normalitate (majoritate).

Iată câteva sugestii în legătură cu reforma sistemului de testare și notare:

- testările trebuie să urmărească *riguros, analitic, competențele și valorile-atitudini* propuse;
- li se comunică elevilor, la începutul unui ciclu școlar, competențele, valorile-atitudini și cunoștințele de bază (indispensabile) care trebuie stăpânite la final; ulterior, orice formă de testare a competențelor și valorilor-atitudini anunțate e legitimă; cred că numai astfel putem ieși din continua contestare a subiectelor pentru examene;
- cu excepția cunoștințelor *de bază*, absolut indispensabile, testările trebuie astfel concepute, încât să permită *utilizarea unor cunoștințe alternative în rezolvarea de probleme* – cu condiția ca respectivele cunoștințe să fie produse ale unui proces de cunoaștere legitimat de practica din domeniu (științifică, pentru știință; filosofică, pentru filosofie; etc.); vreau să spun aici că, dacă se cer, de exemplu, soluții pentru obținerea apei într-o situație de penurie, nu e suficient ca elevul să spună că Părintele X ne îndeamnă să ne rugăm la Dumnezeu; criteriul de notare ar trebui să fie *documentarea soluției alese* prin furnizarea unei (oricărei) informații relevante și autorizate în domeniu, iar nu furnizarea unei informații specifice X sau Y; procedând în acest fel, stressul cadrelor didactice, al părinților și, uneori, al elevilor că „nu s-a parcurs toată materia pentru examen” ar putea fi evitat (de fapt, înlocuit cu stressul focalizării pe exercițiu/antrenament personal, repetat de multe ori în timp, dar tocmai acesta e scopul reformei: să înlocuiască învățarea de tip „hei, rup!”, superficială, cu învățarea continuă!).

***Valorile-atitudini trebuie și pot fi testate și notate  
la fiecare disciplină în parte!***

Când, în cadrul unei munci de echipă, un olimpic internațional își realizează rapid sarcina proprie, iar apoi își jighește colegii pentru ritmul lor mai lent, merită el nota maximă sau nu? După criteriile actuale, da. Este el pregătit pentru viață? Nu! Nu e capabil de muncă în cooperare și nu probează atitudini de respect al celuilalt diferit! Și totuși, toată lumea ar fi scandalizată dacă elevului nostru i s-ar scădea nota. Sistemul actual de notare are mai curând o funcție de *înșelare* a indivizilor și societății cu privire la cât de pregătiți sunt absolvenții pentru viață. După părerea mea, sistemul nostru de notare ne-a făcut un popor de complexați și frustrați: suntem nesiguri, pentru că notele ne-au învățat să credem că suntem performanți, dar experiențele sociale ne dovedesc adesea că lucrurile nu stau astfel și nu mai știm ce să credem despre noi înșine; suntem frustrați, pentru că notele de la școală ne fac să credem că merităm foarte mult, dar performanțele din viața reală nefiind pe măsură, nu primim atât cât am fost obișnuiți să credem că am merita.

Problema sistemului nostru actual de evaluare a valorilor-atitudini e aceea că *se bazează pe un principiu al sancțiunii*: se fac observații, se scad note sau mediile la purtare, se procedează la exmatriculări etc. O practică complet ineficace din punct de vedere educativ.

***Principiul notării valorilor-atitudini trebuie să fie,  
ca și în cazul competențelor,  
cumularea recompenselor.***

Practic, pentru fiecare competență și pentru fiecare valoare-atitudine generală ar trebui prevăzută o recompensă, de exemplu un punctaj; nota finală se obține cumulând punctajele. Elevul / studentul va cumula un punctaj și va obține o notă finală corespunzătoare competențelor și valorilor-atitudini pe care le *probează efectiv*. Revenind la exemplul de mai sus, elevul va primi punctajul pentru rezolvarea sarcinii proprii, dar nu va primi punctajul pentru cooperare la realizarea sarcinii colective și nici pe acela pentru respectul celuilalt, deci va fi destul de departe de nota maximă.

Esențiale sunt aceste trei aspecte:

1. definirea cât mai clară, cât mai operațională, de la început, a competențelor și valorilor-atitudini pe care urmărim să le formăm și testăm;
2. stabilirea unei recompense (punctaj) pentru fiecare competență și fiecare valoare-atitudine;
3. utilizarea principiului cumulării recompenselor în calculul notei.

#### **V. Reforma curriculară trebuie însoțită de o reformă etică**

Am fost pe punctul să scriu reformă *morală*. Ar trebui să așteptăm cam mult! Reforma *etică* vizează în primul rând normele, procedurile deontologice, și abia apoi componenta subiectivă. Nu voi vorbi aici despre sancțiuni. În sistemul nostru educativ, orice sancțiune poate fi inoperantă, ori chiar contraproductivă, atâta vreme cât funcționează complicitățile locale și decizia arbitrară a „șefilor”.

Avem nevoie de norme și proceduri clare de *protecție a oamenilor corecți* care lucrează în sistemul educațional. Profesorii corecți au nevoie de *protecție împotriva presiunilor „de sus”*: ce soluții are o profesoară transferată recent într-o școală rurală, atunci când directoarea școlii îi pretinde nota maximă pentru o elevă, fiica sa, care nu frecventează deloc pentru că mama consideră că disciplina educație fizică nu e importantă? Au nevoie de *protecție împotriva presiunilor culturale, exercitate de părinți, elevi, colegi, media*: cum iese din impas un cadru didactic care e acuzat de majoritatea celor din jur că e „rău” pentru că nu lasă să se copieze la un examen, ori „dă note mici”?

Mai avem nevoie de *promovarea unei imagini pozitive a conduitelor corecte* ale cadrelor didactice: n-am auzit de nici un caz în care *corectitudinea* care înseamnă refuzul de a lăsa să copieze, refuzul notelor mari în masă, fermitatea cadrului didactic în privința criteriilor și standardelor de notare, să fi fost recompensată în vreun fel, ori mediatizată pozitiv. Se promovează, dimpotrivă, imaginea profesorului *cool, flexibil, maleabil, înțeleghător*, complice al elevilor în încălcarea normelor școlare și în obținerea unor note mari fără efort. Cu o astfel de imagine întreținem calitatea slabă a proceselor educative.

Nu cred că descentralizarea și marchetizarea vor aduce o îmbunătățire a situației sub acest aspect, dimpotrivă. Ele îi vor supune pe profesorii corecți unor presiuni și mai mari, din toate părțile!

#### **VI. Finanțarea școlilor trebuie făcută în funcție de angajarea lor în procesul de reformă**

Raportul propune finanțarea după *principiul „banii urmează elevul”*. E un principiu neoliberal, utilizat în *unele* sisteme occidentale. Argumentele cu care e susținut sunt: (1) școala trebuie să răspundă intereselor indivizilor; (2) costurile sociale ale școlarizării trebuie să scadă; (3) introducerea competiției între școli (pentru atragerea elevilor și, implicit a banilor publici) va conduce la o creștere a calității.

În ce mă privește, cred că *avem mai multe argumente să NU implementăm în România acest sistem*, cel puțin nu acum și nici în anii următori.

1. Principiul marketizării școlii (un alt termen pentru finanțarea în funcție de numărul de elevi) se bazează pe ideea liberală că educația trebuie să răspundă nevoilor și intereselor individului. Dar ce înseamnă „nevoile și interesele individului”? Acelea pe care el le *conștientizează* și în funcție de care alege *la un moment dat*? Pe o astfel de înțelegere a nevoilor și intereselor se bazează principiul marchetizării (raportul cerere-ofertă). Or, dacă elevii și părinții nu conștientizează importanța logicii și nu o aleg ca disciplină, înseamnă că nu avem nevoie să formăm competențele de raționament logic? Sau, dacă pe piața muncii meseria de dascăl nu mai e astăzi atractivă și studenții nu o aleg, înseamnă că nu mai avem nevoie de dascăli? Nu trebuie să uităm că *școala, ca instituție socială, urmărește și alte obiective, care depășesc nivelul intereselor și nevoilor pe care majoritatea indivizilor le conștientizează la un moment dat*. Școala proiectează viitorul unei societăți pe termen mediu și lung. Or, cei mai mulți indivizi aleg în funcție de interesele și nevoile imediate și pe termen scurt. Avem, dacă mai era nevoie, o probă elocventă: un *Barometru FSD* recent arată că, atunci când aleg disciplinele opționale, majoritatea studenților aleg în funcție de cât de ușor pot obține note mari! Studiile internaționale arată că mai ales categoriile defavorizate fac astfel de opțiuni: de aici, riscul creșterii inegalității șanselor.
2. Există deja, în societățile occidentale, un număr mare de studii de evaluare a acestei politici, care arată că ea *conduce la creșterea inegalității șanselor și la segregare școlară*. Raportul semnalează mari inegalități în sistemul educativ românesc: aplicarea principiului de finanțare amintit va face ca acestea să crească.
3. Peste tot unde dă rezultate, principiul marchetizării e asociat cu un *sistem riguros de control public al calității*. Or, noi suntem abia la începutul procesului de instituire a sistemului de control al calității și mai avem multe de rezolvat aici: de exemplu, cum evităm efectele mecanismelor clientelare sau ale complicităților colegiale? Atât cât pot eu anticipa, finanțarea în funcție de principiul cererii și ofertei va vicia inclusiv sistemul de control al calității.

Personal, cred că, cel puțin în perioada imediat următoare, *ar fi mai eficient dacă școlile ar fi finanțate în funcție de nivelul angajării lor în implementarea reformei*: în primul rând, în focalizarea proceselor de învățare pe competențe și valori-atitudini; apoi, în elaborarea și utilizarea unor modalități de testare și notare a elevilor în funcție de competențele și valorile-atitudini probate; în sfârșit, în atragerea de cadre didactice capabile să facă aceste lucruri și în formarea lor continuă în această direcție. ARACIS ar trebui să elaboreze un sistem de criterii și proceduri de evaluare care să aibă în vedere aceste lucruri. Evaluările externe ar trebui să însemne inclusiv participări la activități didactice și recorectarea unui număr de lucrări ale elevilor / studenților (în Anglia, de pildă, se recorectează toate lucrările cu note sub limită, toate cele cu note foarte bune și un procent din celelalte). *Corpul de evaluatori externi ar trebui să*

*parcursă în prealabil un program serios de formare.* De cealaltă parte, poate că școlile și cadrele didactice ar trebui lăsate să decidă dacă doresc să intre în competiție pentru o finanțare mai bună și să solicite ele însele / ei înșiși o evaluare externă. Competiția s-ar declanșa în acest fel, dar în alți termeni decât aceia ai marketizării.

\*\*\*

Ar fi multe comentarii cu privire la descentralizare, la posibilele consecințe nedorite și la condițiile în care ar trebui operată pentru a diminua riscurile. Există studii care arată că, în anumite contexte economice și culturale, o doză de intervenție a statului în educație e crucială. Mă opresc totuși aici, pentru că altfel acest material riscă să depășească dimensiunile Raportului.

\*\*\*

Închei prin a spune că, de mai bine de un deceniu, reformele educative sunt orientate după un principiu al *alinierii* sistemului românesc la sistemele europene. Metoda de lucru aleasă de experți și politicieni, inclusiv de autorii Raportului, a fost aceea a raportării la *structurile și practicile* occidentale ca la *modele* care ar trebui implementate la noi. În parte, acest mod de a gândi e legitim: avem nevoie ca diplomele noastre să fie recunoscute în Europa, iar aceasta presupune structuri comparabile și *output*-uri (competențe și valori-atitudini la final de ciclu educativ) comparabile. Totuși, în opinia mea, acesta nu ar trebui să fie decât *primul pas* în gândirea unei reforme. Pașii următori, pe care personal nu i-am putut identifica în nici una dintre guvernările postcomuniste, ar trebui să fie:

1. studierea *diferitelor* modele, a *condițiilor* socio-economice și culturale în care ele au dat rezultate și a *limitelor* lor;
2. definirea cât mai clară a *contextului* (condițiilor socio-economice, culturale etc.) în care urmează să funcționeze sistemul propus în România;
3. elaborarea mai multor *scenarii alternative* și *testarea* teoretică a fiecăruia: la ce consecințe, dorite și nedorite, poate conduce un scenariu sau altul, *în condițiile definite?*
4. opțiunea pentru un scenariu, care e, necesarmente, o opțiune politică.

\*\*\*\*\*