

CUM ESTE RECEPTATĂ ȘI ÎNFĂPTUITĂ “REFORMA ACUM” (la debutul unor noi schimbări)

Conf. univ. dr. Vasile Chiș
Facultatea de Psihologie și Științele Educației
Universitatea “Babeș Bolyai”, Cluj-Napoca
vasichi@psiedu.ubbcluj.ro

1. Repere pedagogice ale reformei

Reforma învățământului până în 2000 a cuprins în principal componentele de curriculum și management, care în lumina politicilor educaționale ale vremii au reprezentat priorități. Focalizarea reformei pe domenii punctuale ale sistemului de învățământ, ca cele enunțate mai sus, este fundamentată de numeroase publicații ale M.E.N. și a altor organisme abilitate (a se consulta : www.edu.ro , cuvinte cheie – *reformă* și *management*, perioada 1997 - 2000)

Analizele asupra inovărilor în învățământ relevă că până în 1997 acestea au fost puțin relevante. Primii cinci ani ai deceniului 2000 sunt caracterizați de amânarea sau blocarea reformei învățământului. Tematica reformei în educație începe să *re-capete* contur și să *re-devină* subiect de dezbatere sistematică doar după 1996 și 1997, fapt unanim recunoscut.

Începând cu 1996 s-au organizat numeroase dezbateri pedagogice și *ne-pedagogice* cu privire la felul reformei învățământului în *noua perioadă de tranziție*. Rezultatele acestor dezbateri pot fi sintetizate în următoarele alternative ale dezvoltării, dar validarea lor pe terenul școlii rămâne mereu o temă controversată.

- Reforma prin extensiune , prin generalizarea unor experiențe reușite la nivel local sau zonal (grădinițe, școli, licee sau universități) spre sistemul educațional în ansamblul său. Se asumă, în acest caz, *un model sau prototip al schimbării*, dezvoltat situațional sau conjunctural, dar investit cu atribute cvasigenerale. Sunt *inovații pedagogice*, care rămân în parte solitare, exemplare unice la nivelul teoriei și al practicii didactice. Școala Waldorf, sistemul Step-by-Step, sistemul Montessori etc sunt doar câteva exemple de schimbări la scară redusă în învățământ. Pedagogiile alternative au pătruns la noi cu prea multă ușurință, fără o politică educațională coerentă la nivelul sistemului educațional și fără un concept de evaluare pertinent.

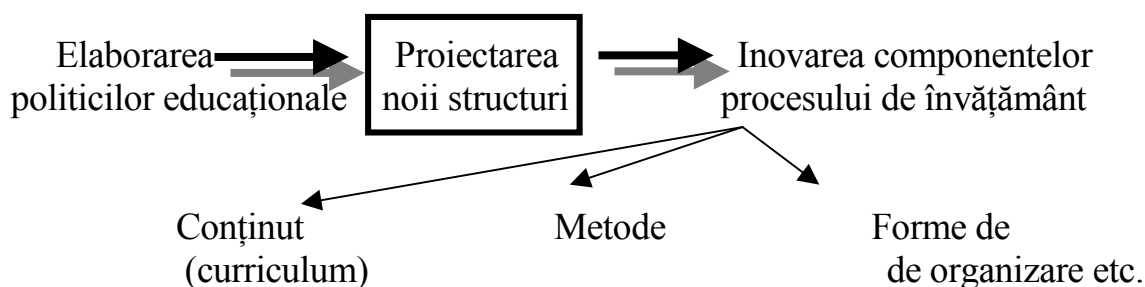
- Reforma de inovare, de accelerare a schimbărilor începute. Dificultatea în adoptarea acestui model de reformă, la noi, constă în faptul că până în 1996 nu se poate vorbi de începutul unor schimbări semnificative.

- Reforma de sistem, (a se înțelege) de structură a sistemului educațional.

Evoluția sistemelor educaționale în lume relevă cu argumente solide că felul în care arată învățământul astăzi este rezultatul proiectării și implementării reformei, atât la nivel global, cât și asupra componentelor sale. O notă aparte distinge sistemele educaționale moderne de cele tradiționale (comeniene). Structura lor a cunoscut o reformă fundamentală; organizarea ierarhică, pe verticală a învățământului a făcut loc uneia după modelul rețelei (V. Chiș, 1988).

2. Modelul inovației și variația aplicațiilor

Experiența acumulată convinge că reforma parcurge etape strict determinate, înfăptuirea uneia fiind premisă pentru debutul celei următoare. În linii generale, aceste etape ar cuprinde următoarele:

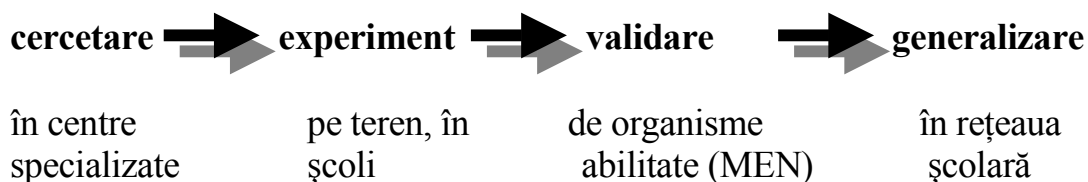


Procesul reformei la noi, deși parțiar, dar fundamentat în concepție, nu se realizează cu suficientă consecvență pe teren, aici lipsind articularea între noile paradigme ale educației și demersurile practicii.

Exemple:

- Noile “Programe cadru” pentru învățământul preuniversitar diversifică oferta curriculară: curriculum obligatoriu (național); curriculum local (la dispoziția / decizia școlii) și curriculum individual (opțional). La nivelul școlii se manifestă destul de frecvent tendința de a alipi volumul de curriculum local și opțional la cel obligatoriu, ceea ce denaturează conceptul reformei.
- Dezbaterile curente în școală asupra curriculumului se transformă uneori în simple mimetisme verbale. La nivel conceptual, **curriculumul** substituie **curriculumul**, ceea ce dezarmează orice intervenție avizată asupra operaționalizării conceptului.
- În elaborarea manualelor alternative predomină încă focalizarea academică, accentul cade pe volumul de cunoștințe în dauna structurii și esențializării. Această tendință se exprimă limpede și în definirea ariilor curriculare. Spre exemplu, aria curriculară **Matematică și științe** dă să se înțeleagă că

- matematica este o *super-știință*, deci fără a fi deplin instruit în *integrale*, *derivate*, *logaritmi*, *funcții trigonometrice etc.* nu poți deveni om de știință.
- Procesul didactic iese anevoie din clișeele tradiționale; predarea este concepută ca simplă transmitere de informații, lipsind preocupările, dar și competențele pentru înfăptuirea unor experiențe de învățare autentice.
 - În implementarea reformei s-au neglijat, parțial sau chiar în profunzime, verigi esențiale ale procesului de inovare care, într-o descriere concisă, comportă un șir de etape aflate în interacțiune:



Școala conservă cu încăpățănare vădită principiile comeniene de organizare și funcționare, izolându-se tot mai mult de cerințele vieții reale, evident mai complexe astăzi față de a doua jumătate a secolului al XVII-lea.

Exemplu: *Asistăm la o lecție obișnuită. Elevii sunt în bănci, unii în spatele celorlalți, câte unul sau câte doi, ca pe vremea străbunicilor. Toți au privirile ațintite înainte. Acolo este catedra și profesorul, în fața clasei. Asta li se cere – privirea în față. Unde găsec ei răspunsuri la confruntările personale: la profesor, în spatele colegului sau departe de zidurile școlii? Se pune o întrebare firească: ce finalități asumă școala contemporană?*

Exemplu (de contrast): *Elevii sunt pretutindeni în clasă. Ei se grupează natural, potrivit opțiunilor de studiu și resurselor pedagogice asigurate de profesor. Elevii privesc unii la alții, față-în-față, ei comuniucă. Toți au șansa dialogului efectiv.*

3. Opțiuni strategice

Studiile de diagnoză asupra învățământului românesc au prefigurat, în parte, opțiunile strategice necesare reconstrucției capacității instituționale de susținere a reformei. În acest context, sunt de luat în considerație următoarele:

- Dezvoltarea centrelor profesionalizate pentru cercetarea și managementul schimbărilor în educație.
- Crearea centrelor de excelență ca laboratoare de expertiză a reformei.

- Constituirea rețelei de școli-pilot pentru validarea și difuzarea inovațiilor.
- Dezvoltarea pieței de consultanță și formare profesională în domeniul educației.
- Monitorizarea modului de receptare și îndeplinire a politicilor educaționale la nivelul inspectoratelor școlare și a unităților școlare.
- Oferta de consultanță privind operaționalizarea elementelor de politică educațională în vederea traducerii lor în practică;
- Măsurarea nivelului de pregătire a segmentului executiv pentru aplicarea politicilor educaționale;
- Participarea la managementul procesului de implementare și evaluare a rezultatelor.
- Elaborarea și difuzarea unor standarde naționale de calitate în educație, în relație cu principalele ei componente:
 - dimensiunile de volum și structură în cuprinsul ariilor curriculare;
 - proiectarea activităților instructiv-educative în relație cu suporturile acestora – planuri, programe, manuale etc;
 - îndeplinirea procesului instructiv-educativ în succesiunea verigilor sale – predarea, învățarea și evaluarea;
 - câmpul relațiilor pedagogice;
 - designul pedagogic al școlii și al activităților din rețeaua școlară;
 - formarea inițială și continuă a cadrelor didactice etc.
- Analiza și articularea programelor școlare la cerințele pieței forței de muncă și la nevoile sociale ale comunității.
- Angajarea de proiecte interne și internaționale pe tema calității în educație.
- Elaborarea descriptorilor de performanță în raport cu noile Programe cadru pentru învățământul preuniversitar și altele.

4. Decizii asupra reformei

Reținem, în rezumat că după 1997 au fost luate în dezbateri trei strategii ale reformei învățământului: (1) reforma prin extensiune, prin generalizarea unor experiențe locale; (2) reforma de inovare, de accelerare a schimbărilor începute și (3) reforma de sistem, mai exact de structură a sistemului educațional.

La nivelul publicațiilor M.E.N. se aprecia în 1997 că nici una din cele trei alternative ale dezvoltării învățământului nu ar conduce la reforma necesară sistemului educațional românesc. Într-o analiză condensată, argumentele prezentate se înlănțuiesc astfel:

- Reforma prin iradiere nu este capabilă să primenească sistemul în ansamblul său. Este evident că experiențele locale sunt benefice, dar acestea nu țintesc inovații de anvergură sistemică, ele rămân ancorate în domeniul cazuisticii.
- Reforma sistemului nu schimbă suficient conținutul. Schimbările prefigurate sunt

prea puțin semnificative, încât din accelerarea lor nu poate rezulta o reformă demnă de acest nume.

Analiza modelelor consacrate în reforma sistemelor educaționale contemporane contrariază evident ipoteza asupra *limitărilor* reformei de sistem.

Sistemele educaționale moderne se găsesc astăzi în *reformă avansată*. *Reforma de tranziție* în educație presupune tocmai trecerea de la *structura ierarhică*, pe verticală, la o structură flexibilă, *în rețea*. Reforma de sistem se clădește pe politici educaționale coerente și este premisă a tuturor celorlalte inovații. Spre exemplu, organizarea învățământului pe verticală, după principiile comeniene, asuma paradigma *adaptarea elevului la școală*. Inovațiile de sistem schimbă termenii paradigmei tradiționale: *adaptarea școlii la elev*. Deci, reforma de sistem este o reformă globală și o reformă de concepție pedagogică. Din aceasta decurg firesc toate celelalte inovații. Fără reforma de sistem, celelalte demersuri oricât de bine ar fi proiectate, pot eșua în simple *cosmetizări*.

În 1977 s-a optat pentru o reformă cuprinzătoare, comprehensivă a învățământului, o reformă neamanată, o reformă acum, concepută ca un ansamblu de șase capitole de măsuri, după cum urmează:

- Reforma curriculară (plan de învățământ, programe, manuale) și compatibilizarea europeană a curriculumului național.

- Trecerea de la învățarea reproductivă la cea creativă, prin *rezolvare de probleme* și relansarea cercetării științifice în universități.

- O nouă conexiune între școli, licee și universități, pe de o parte și mediul lor înconjurător economic, administrativ și cultural, pe de altă parte.

- Ameliorarea infrastructurii și conectarea la comunicațiile electronice ale lumii de astăzi.

- Reforma managementului școlar și academic prin descentralizare și crearea autonomiei instituționale a unităților de învățământ.

- Inițierea unor forme avansate de cooperare internațională.

Analiza pedagogică a celor șase domenii asumate în reformă relevă cristalizarea unei strategii de re-construcție în învățământ, necesară și imperativă în anii 90. *Reformă neamanată* și *reformă acum* se legitimează prin decalajele din interiorul învățământului autohton (școala de la oraș și școlala de la sat, cerințele de studiu și posibilitățile /nevoile elevilor etc.) și față de învățământul modern (compatibilizare, mobilitate, proiecte comune etc).

5. Conotații practice ale reformei acum

Reforma de curriculum nu este echivalentă cu elaborarea noilor planuri de învățământ, a programelor și manualelor școlare (alternative sau unice). Potrivit pedagogiei tradiționale, planurile de învățământ, programele și manualele școlare

sunt suporturi în care *se obiectivează conținuturile învățământului*. Curriculumul nu substituie conținuturile învățământului.

Prin definiție, *curriculum* este un concept integrator, care definește *totalitatea experiențelor de învățare propuse elevilor* într-un program concret de studiu, la un profil sau ciclu de învățământ, la o disciplină sau arie curriculară, într-un semestru sau într-o oră de curs. Așadar, programul de studiu (curriculumul) articulează într-o structură coerentă obiectivele (standardele de performanță), conținuturile activității școlare, formele de activitate curentă, metodele didactice, durata sau orarul de studiu etc. Echivalarea între curriculum și conținutul învățământului s-a dovedit contraproductivă. S-a transferat pur și simplu o practică tradițională unui nou concept, fără a i se releva provocările novatoare.

Exemple:

- Ariile curriculare definite în noile *Programe cadru* ținesc compatibilizarea europeană a curriculumului național, apoi *integrarea experiențelor de învățare*, pantru a conduce la dezvoltarea unor structuri cognitive cuprinzătoare ș.a. Ideea centrală este aceea a integrării cunoștințelor și aplicațiilor, a eliminării învățării parcelare, pe discipline sau obiecte de învățământ. Întrebarile care așteaptă soluții practice sunt numeroase:
 - Cât și ce este necesar și posibil să învețe elevul la o lecție, o temă sau un an de studiu ?
 - Care este structura optimă de curriculum (dimensiuni de volum și complexitate sau dificultate) la *Limbă și comunicare* sau *Matematică și științe* ?
 - Care este suportul pedagogic necesar în relație cu dificultățile de învățare ale elevilor ?
- Noile programe curriculare propun drept finalități: *obiectivele cadru* și *obiectivele de referință*. Este astfel ignorată *taxonomia obiectivelor educaționale*, acreditată în științele educației, ceea ce duce la o confuzie nedorită în proiectarea și evaluarea didactică.
- Evaluările de teren asupra înfăptuirii reformei de curriculum sunt nesistematice, abordările cazistice și observațiile cotidiene relevă numeroase disfuncții, în timp ce la nivelul M.E.N. se consemnează un succes notabil.

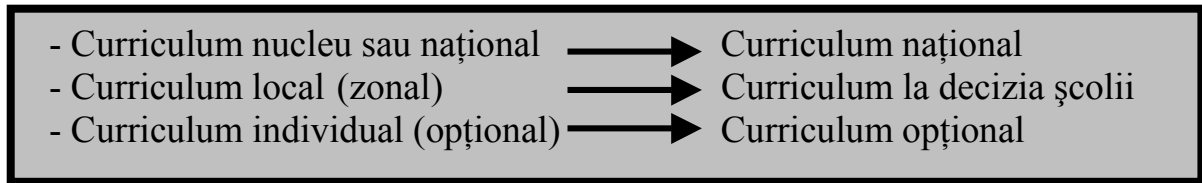
De pildă, în urma unui *chestionar general* privind impactul reformei curriculare (Mircea Mureșan, <http://www.edu.ro/constat/htm>,) sunt redată următoarele aprecieri:

 - Peste 80% dintre profesori (dintr-un eșantion de 1500) exprimă acordul

asupra reformei de curriculum, deși 68% dintre ei “s-au confruntat cu noutatea fără o pregătire anterioară”. Mai departe se notează: “În mod surprinzător, în ciuda gradului mare de noutate, profesorii cu vechime mare în învățământ acceptă quasi-unanim reforma”.

Curriculumul *la decizia școlii* este confundat cu cel *opțional*. (“În ceea ce privește curriculumul la decizia școlii, deși numai 38,7% din subiecți predau un opțional, 77,6% își exprimă dorința de a preda unul în viitor”.)

Prezentăm în continuare o paralelă între conceptele de curriculum utilizate în Științele educației și cele enunțate în programul autohton al reformei:



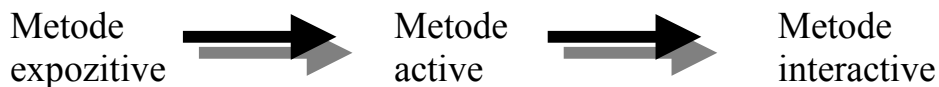
În grila de concepte pedagogice, *curriculumul la decizia școlii* este o expresie a izolării școlii de comunitate. Curriculumul local definește nevoile de educație locale, zonale. Deci, ancorarea școlii în realitățile sociale și economice imediate nu este posibilă prin *programe la decizia școlii*, ci prin programe adecvate cerințelor sociale și economice aflate în proximitate.

Trebuie să accentuăm, să repetăm chiar: școala modernă nu este *egocentrică*, nu asumă curriculum pur și simplu la decizia sa, acesta ar fi un non-sens. Curriculumul local este, mai degrabă, *la decizia comunității*, a mediului economic și social aflat în proximitate și pe care școala trebuie să-l transpună în programe proprii, în parteneriat cu agenții interesați. Odată ce școala a asumat un curriculum local, acesta devine obligatoriu pentru programul acelei școli, dar nu substituie curriculumul opțional și nici curriculumul nucleu.

În sfârșit, *opționalele* definesc *nevoile și posibilitățile individuale de studiu, curriculumul individual*. Această categorie de experiențe de învățare ține de opțiunea familiei și a elevului, nicidecum de decizia școlii sau a profesorilor.

Trecerea de la învățarea reproductivă la cea creativă, prin *rezolvare de probleme* nu se face prin simpla schimbare a conținuturilor învățării, prin *reformă de curriculum*. În acest demers, inovarea este susținută de **metodologia didactică**.

Taxonomia metodologiei didactice este un capitol vast al teoriei și practicii în învățământ, pentru exemplificare prezentăm trei etape semnificative în evoluția acesteia.



Școala noastră practică de predilecție o predare frontală, în care metodele expositive slujesc cu fidelitate cerințele programelor de învățare comune și obligatorii. Activitatea pe grupe și predarea personalizată (individualizată) prind cu greu contur în condițiile reformei parcelare.

Conexiunea între școli, licee și universități, pe de o parte și mediul lor înconjurător economic, administrativ și cultural, pe de altă parte.

Parteneriatul în educație este un *corp străin* pentru școala tradițională. “Școala cu ușile deschise” rămâne încă un deziderat la noi. Profesorul la clasă sau directorul de școală se consideră “suficient” și “suveran” în spațiul propriu de lucru. La fel inspectorul școlar. Apariția spontană și chiar anunțată a unor vizitatori îi incomodează vădit.

Profesiunea didactică are tradiția solitarului, a personajului adult și “expert”, de unul singur printre elevi. Lecția este operă proprie, la fel notarea, chestionarea, recompensa și pedeapsa. Dascălul vorbește cu sine însuși mai mult decât cu colegii săi. Adeseori, lecția sa este mai importantă pentru sine (profesor) decât pentru elevii. Monologul excedează dialogul, comunicarea efectivă, dezbateră sunt facil echivalente cu expunerea.

Relația școlii cu familia devine uneori “un teren de volei”, dificultățile elevului fiind pasate de o parte și de alta. Contrar pedagogiei moderne, școala noastră nu asumă pe deplin rolurile educaționale cu care este investită.

6. Rezultatele reformei acum. Percepția externă asupra educației și proiecțiile reformei

Fără îndoială, reforma de curriculum a fost secondată de un evantai larg de inovații și *puneri în temă* asupra zonelor complementare de restructurare în interiorul sistemului educațional global: elaborarea de noi manuale; o nouă structurare a anului școlar și academic; evaluarea didactică și evaluarea instituțională; formarea cadrelor didactice; reorganizarea rețelei școlare; extinderea școlilor profesionale; reorganizarea învățământului ca rezolvare de probleme; crearea noii interacțiuni învățământ - mediu înconjurător economic și social; implicarea familiei în stabilirea proiectului școlii; ameliorarea infrastructurii și conectarea la tehnologiile informaționale ; investiții locale în unitățile școlare; relansarea învățământului rural etc. Profesorul, catedrele și școala, părinții și comunitatea au fost puși deja în fața limitelor *habitusurilor* educaționale vechi, dar schimbările prefigurate sunt încă în așteptare să prindă contur real.

Este, totuși de remarcat că percepția externă asupra învățământului din România a evoluat pozitiv în ultimii ani, ceea ce constituie un semnal al *validării prin compatibilizare* , al credibilității conceptuale și strategice.

Exemple:

(1). În studiile elaborate de Uniunea Europeană asupra situației învățământului românesc în anii 1996 și 1997 se nota:

- Dificultatea majoră în calea reformei este nivelul scăzut al fondurilor alocate de Guvern pentru întreținerea și îmbunătățirea infrastructurii educaționale, dotarea cu noi materiale și echipamente și plata unor salarii atractive cadrelor didactice.
- Alți factori nefavorabili au fost identificați în capacitatea instituțională slabă a Ministerului Învățământului în privința asumării reformei și rezistența la schimbare manifestată la nivel național și local.

(2). Rapoartele elaborate de Uniunea Europeană, pe baza studiilor din 1998 și 1999 conțin aprecieri referitoare la ameliorarea cadrului instituțional și legislativ, precum și asupra reformei sistemului educațional, care începea să capete contur:

- Ministerul Educației Naționale a întreprins pași semnificativi spre reformă instituțională și legislativă, ca de pildă: s-a înființat Consiliul Național pentru Curriculum și Oficiul Național de Evaluare și Examinare; a fost creată Agenția Națională pentru Pregătirea Profesională etc.
- Ministerul Educației Naționale a inițiat schimbări importante în toate sectoarele sistemului educațional. Sistemul educației din România oferă un impresionant serviciu public și este angajat într-o schimbare profundă pentru a ameliora calitatea învățării, predării și evaluării etc.

(3). Sunt la fel de luat în seamă inovațiile propuse de *Reforma comprehensivă* în 1998 și 1999, care din păcate au avut mai multă audiență internațională decât relevanță și aderență autohtonă.

- Elaborarea și diseminarea Noului Curriculum Național și a Programelor Cadru pentru toate nivelele învățământului preuniversitar.
- Editarea manualelor alternative .
- Trecerea la structura semestrială a anului școlar.
- Reforma evaluării didactice și a evaluării instituționale, fundamentarea acestora pe *descriptori de performanță; examene de capacitate, bacalaureat național, ș.a.*
- Descentralizarea sistemului educațional și crearea premiselor autonomiei pedagogice, administrative și financiare în rețeaua școlară.

Pe cât de reușită este receptată progresia reformei educației până acum, la fel de optimistă este creionată și perspectiva acesteia pe termen scurt și mai departe. Într-o viziune ce nu trădează *aspirații legitime*, anul 2000 ar marca încheierea *reformei de tranziție* în învățământul din România (A. Marga, Reforma 2000).

Această evaluare, din păcate, asumă strategii și paradigme ale reformei, componente de politică educațională, nu rezultatele validate deja pe teren și nici tendințele evidente.

Ariile curriculare propuse de noile Programe Cadru sunt interpretate și aplicate în limitele consacrate ale obiectelor de învățământ. De pildă, în aria curriculară “Limbă și comunicare” sau “Matematică și științe”, fiecare profesor își predă lecția în canoanele propriilor obiecte de studiu (limbă, literatură, biologie, fizică etc.) Care este relevanța pedagogică a substituirii obiectelor de studiu cu ariile curriculare ?

Răspunsul este următorul: aria curriculară definește o experiență de predare și învățare interdisciplinară, una integrată: noțiunile de matematică, fizică, chimie și biologie, limbă și filosofie și altele nu se adună într-un colaj, ci într-o construcție unitară, în una și aceeași lecție. Această demers definește aria curriculară. O primă proiectie în reforma de curriculum ar consta în a identifica *proiecte de studiu*, teme pentru curriculumul necesar.

Următoarea proiectie a reformei, chiar prima în opinia noastră, include *un mesaj de debut la program sau proiect*: schimbarea de mentalitate. Agenții reformei învățământului sunt educatorii, învățătorii, profesorii, elevii și specialiștii angajați în unități și instituții de învățământ. Susținerea reformei pretinde *structuri de acțiune*, atitudini și competențe adecvate în rândul agenților acesteia.

Note bibliografice

1. *** *Cartea albă a reformei învățământului*, (autori: Cornelia Novak, Mihaela Jigău, Romulus Brâncoveanu, Serban Iosifescu, Mircea Bădescu), decembrie 1998, <http://www.edu.ro/cartealb.htm>
2. *Curriculum Reform: What State Officials Say Works*, (December 1998) http://www.mcrel.org/resources/articles/curr-reform_dec98.asp
3. Chiș, V., *Sisteme educaționale contemporane: structură, conducere și paradigme ale reformei*, “Tribuna Învățământului”, 9, Nr. 415 – 416, 1998.
4. *** *Education in Belgium. The Diverging Paths*, OECD: Review of National Policies for Education, Brussel, 1991.
5. Marga, A., *Reforma învățământului acum*, “Tribuna Învățământului”, 9, Nr. 415 – 416, 1998.
6. Marga, A., *Educația în tranziție*, Dacia, Cluj-Napoca, 1999.
7. *** *Reforma învățământului din România: condiții și perspective*, Ministerul Învățământului, Institutul de Științe ale Educației, București, 1993.
8. *Reforma curriculară*, Ministerul Educației Naționale, <http://www.edu.ro/refcurric.htm>