

SCHIMBAREA PREOCUPĂRILOR ÎN DIDACTICĂ: CONTINUITATE SAU DISCONTINUITATE?

Ilie LUPU, dr. hab., prof. univ., UST,

Valeriu CABAC, dr., prof. univ.

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract. With the development of society the school and in particular, the training process have changed too. As a result, there have been serious changes in teachers' work. The article presents an original point of view on the essence of these changes. Arguments are made in favor of the fact that the change in the process of work that has occurred, appeared due to respecting continuity in defining the basic concepts and conceptions of didactics.

Rezumat. Odată cu dezvoltarea societății s-a schimbat și școala, în special, procesul de instruire. Drept consecință, s-au produs schimbări în preocupările didacticienilor. În articol este propus un punct de vedere original asupra esenței acestor schimbări. Sunt aduse argumente în favoarea faptului că schimbarea preocupărilor s-a produs prin respectarea continuității în definirea conceptelor și concepțiilor de bază ale didacticii

În istoria omenirii pot fi identificate mai multe perioade importante. Pentru necesitățile expunerii noastre, ne vom adresa la epoca paleantropilor, epocă începută aproximativ cu 300-200 mii de ani î.e.n., care s-a terminat cu 45-35 mii de ani în urmă. Există mai multe dovezi că anume în epoca paleantropilor – culegătorilor și vânătorilor – a apărut instruirea: transmiterea experienței de către persoanele în vârstă persoanelor tinere. Putea fi transmisă experiența de culegere a rădăcinilor comestibile sau experiența de confecționare a armelor de vânătoare. În activitatea de predare vârstnicii-profesori utilizau experiența acumulată în procesul educării propriilor copii.

Treptat, conținutul experienței transmise tinerilor generații s-a lărgit: pe lângă experiența de culegere a diverselor plante, fructe, legume, a tehnicilor de vânătoare – necesare pentru supraviețuire – au început să fie transmise miturile și obiceiurile. Concomitent cu dezvoltarea științelor, copiilor au început să le fie predate elemente de matematică, astronomie, geografie. Cu mult mai târziu, odată cu apariția meșteșugurilor, copiii au început să fie instruiți de maiștri direct la locul de muncă, prin transmiterea rețetelor de fabricare a diverselor produse.

Menționăm că, în mare parte, instruirea rămânea spontană, neorganizată. O asemenea instruire are loc oriunde, oricând, fără obiective formulate în prealabil, adesea fără profesor. Instruirea spontană, în mod evident, nu are nevoie de o teorie a instruirii. Necesitatea unei asemenea teorii apare în cazul instruirii organizate.

Apariția didacticii

Oricare nu ar fi sensul instruirii, oricare nu ar fi obiectivele instruirii, în toate cazurile apare inevitabil întrebarea: *cum* să facem ca elevul să atingă aceste obiective? Aceasta implică necesitatea conștientizării teoretice și descrierii a celor mai generale reprezentări despre modurile, formele și mijloacele organizării instruirii,

În instruire poate fi identificată o componentă naturală și una artificială. Componenta naturală constă în prezența la om a abilităților înnăscute care fac posibilă învățarea. Componenta artificială constă în crearea unor condiții (mediu de învățare, situație de învățare), în care se produce învățarea. Menționăm că în instruire componenta artificială domină componenta naturală. În instruire totul este special organizat, este realizat cu un anumit scop. Și dacă instruirea este special organizată, atunci *întrebarea principală* în instruire este: *CUM de făcut, CUM de organizat?* Vorbind la general, cum numai apare situația în care o persoană o învață ceva (o instruieste) pe altă persoană, noi avem de a face cu didactica.

În manualele tradiționale de pedagogie se afirmă că didactica a fost fondată de pedagogul ceh Ian Amos Comensky (1592-1670), autorul unor lucrări didactice importante, cea mai cunoscută fiind „Didactica Magna”. Fără a diminua aportul fundamental a lui Comensky în dezvoltarea didacticii ca știință, vom restabili adevărul istoric.

Aproape cu 500 ani înainte de apariția „Didacticii Magna”, în anul 1120, filozoful și teologul francez Hugues de Saint-Victor (1096-1141) a publicat cartea „Didascalicon”, care în Epoca Renașterii (sec. XIV-XV) a fost recunoscută drept lucrare de bază în domeniul perfecționării învățământului superior[1]. În lucrarea sa Hugues de Saint-Victor a formulat criteriile de planificare a procesului de instruire în universități și a propus regulile unei instruirii sistematice cu utilizarea dialecticii (dialectica aici are semnificația de „artă a conversației” – o formă foarte veche a găsirii adevărului). Atragem atenția asupra faptului că, de acum în prima lucrare cunoscută din domeniul didacticii, instruirea ține de conversație, de *dialog*, de *comunicare*.

În sec. XVI ideile lui Hugues de Saint-Victor au fost preluate de către profesorul Universității din Paris Pierre de la Ramée (1515-1572). Ramée considera că dialectica este arta instruirii. Fiind influențat de lucrările lui Pierre de la Ramée, pedagogul german Wolfgang Ratke (1571-1635) a propus în anii 1612-1613 termenul „didactică” pentru a desemna „arta nouă a instruirii”.

Abia la mijlocul sec. XVII pedagogul ceh I. A. Comensky a prezentat didactica drept un sistem de cunoștințe, formulând principiile de bază și normele instruirii în lucrarea „Didactica Magna” (1657). O lectură atentă a acestei importante lucrări demonstrează că ea nu conține cunoștințe teoretice (noțiuni, generalizări teoretice). În schimb, „Didactica Magna” conține descrieri detaliate a ceea ce și cum trebuie să acționeze profesorul pentru a obține rezultatul dorit [2].

Pe parcursul secolelor didactica s-a dezvoltat într-o știință, care într-un șir de țări este recunoscută drept o *știință separată* din domeniul Științelor Educației, iar în Republica Moldova, de rând cu alte țări – drept o parte a pedagogiei. Didactica poate fi definită drept *știința despre legile obiective de organizare și de dezvoltare istorică a procesului de instruire*.

Sub influența a mai mulți factori (schimbările social-economice, dezvoltarea științelor, progresul tehnologiilor) preocupările de bază ale didacticienilor s-au schimbat de mai multe ori. Ne propunem să demonstrăm că schimbarea preocupărilor s-a produs prin respectarea continuității în definirea conceptelor și concepțiilor de bază ale didacticii. S-a produs doar schimbarea accentelor în conceperea, organizarea, realizarea și evaluarea procesului de instruire.

Prima preocupare: ameliorarea predării

Mult timp nevoile educaționale ale societății erau destul de modeste: pentru menținerea existenței ei și asigurarea proceselor de dezvoltare ulterioară era necesară prezența în societate a unui număr limitat de persoane educate/alfabetizate. Drept consecință, interesul pentru problemele organizării instruirii era de asemenea limitat.

Primul model de instruire, cunoscut sub denumirea de *model transmisiv*, pornește de la presupunerea că elevul nu dispune de nici un fel de cunoștințe la începutul instruirii (principiul „tabula rasa”). Învățarea în acest model se rezumă la înregistrarea în memoria elevului a informației expuse de către profesor. Există mai multe metafore care explică esența modelului. Una din ele este metafora vasului: elevul este un vas care trebuie „umplut” cu cunoștințe. Altă metaforă este metafora băncii: elevul este o bancă în care profesorul (investitor) depune depozite. Elevului i se permite să primească aceste depozite, să le aranjeze pe polițe și să le păstreze.

Activitatea de predare în acest model este una *centrală*. Anume profesorul verbalizează informația, o selectează și o structurează. Elevul este obligat să asculte atent și să memorizeze informația. El trebuie să se adapteze la activitatea profesorului, care poate

fi activitate de transmitere a informației (discurs magistral) sau activitate interogativă (de evaluare). Activitățile respective sunt desfășurate în situații de comunicare colectivă, această comunicare fiind verticală.

Predarea se consideră a fi reușită, dacă profesorul expune conținutul fără erori.

Modelul transmisiv este un model econom, care conduce rapid la rezultatele preconizate. Avantajele sale se fac simțite în cazul unui învățământ „elitist”.

Printre limitele modelului menționăm subestimarea rolului elevului și imposibilitatea lui de a acționa autonom.

Modelul transmisiv are la bază concepția *enciclopedismului*, conform căreia scopul principal al instruirii constă în transmiterea de către profesor a unui volum cât mai mare de informații și experiență de viață. „Ecolul” acestei concepții se face simțit și în școala modernă prin supraîncărcarea curriculumului.

Necesitatea de a maximiza volumul de informații transmis elevilor a orientat preocupările didacticienilor spre ameliorarea predării și optimizarea memorării informației.

Un aspect important al ameliorării predării îl constituie utilizarea tehnologiilor. Pe parcursul anilor diverse mijloace au constituit nucleul așa-numitelor „revoluții tehnologice”: tabla și creta, cinematograful didactic, televiziunea didactică, calculatorul, Internetul. Deși fiecare din mijloacele enumerate a condus la o anumită ameliorare a predării, ele nu au condus la schimbări esențiale în calitatea cunoștințelor elevilor (afirmația nu se referă la utilizarea Internetului, posibilitățile cărui nu au fost testate îndeajuns). Concomitent, au fost dezvoltate un șir de metode pentru memorizarea informației: metoda analogiilor, metoda asociațiilor, metoda cuvintelor-cheie, diverse mnemonici.

În cadrul modelului transmisiv a apărut planificarea și evaluarea. *Planificarea* se bazează pe ideea că învățarea este o acumulare de informații. Procesul de instruire trebuie planificat pentru a transmite cantitatea preconizată de informații într-un interval dat de timp. Prin *evaluare* se măsoară cantitatea de informații reținută de elev. Pentru aceasta elevul restituia ceea ce a recepționat. Cu cât mai mare este volumul restituit, cu atât mai înaltă este nota.

Modelul transmisiv este folosit și în prezent, în special, în cazurile când este necesar de transmis un volum mare de informații sau informații disparate și lacunare.

Modelul transmisiv a condus la apariția unei pedagogii numite *pedagogia memorării* sau *pedagogia narativă* (ultima denumire a fost propusă de pedagogul brazilian P. Freire [3])

Unitatea de conținut a instruirii în pedagogia memorării o constituiau la început *tipurile concrete de activitate*, iar începând cu Epoca Renașterii – *cunoștințele*.

Mijlocul principal de instruire era *rețeta* de confecționare a unui sau altui produs sau *produsul etalon*, iar după apariția tiparului – *textele*.

Esența evaluării în modelul transmisiv este *măsurarea*: volumul informației reproduse de elev la interogare, gradul de corespundere a produsului elaborat etalonului.

A doua preocupare: asimilarea conținuturilor

În modelul transmisiv elevul aproape nu se vede. Pe prim plan se află două componente ale procesului de instruire: profesorul și conținutul, iar problema de bază constă în transmiterea de către profesor a unui volum cât mai mare de conținut.

Progresul realizat către sfârșitul secolului XIX în domeniul social, economic, științific și educațional a condus la schimbarea cerințelor față de nivelul de pregătire al absolvenților școlii. Tot mai solicitat devine absolventul cu un „cap bine format” în detrimentul absolventului cu un „cap bine umplut” (expresie atribuită lui M. Montaigne). Elevul trebuia nu numai să memoreze un anumit volum de informații, dar și să-l înțeleagă, să-l asimileze. De altfel, înțelegerea contribuie la o mai bună memorare a informației.

Conștientizarea de către didacticieni a faptului că informația asimilată de elev parcurge o cale lungă s-a produs pe parcursul mai multor ani. Această cale începe într-o instituție de cercetare/universitate, unde un cercetător/grup de cercetători studiază un anumit fenomen. În rezultatul observărilor și experiențelor efectuate, cercetătorul obține cunoștințe noi, pe care le reprezintă sub formă de *texte*. Menționăm două lucruri. (a) Cercetătorul reprezintă sub formă de texte ceea ce a *înțeles*. (b) Textele respective reflectă, într-o anumită măsură, cercetarea realizată. De exemplu, dacă cercetătorul a demonstrat o teoremă, în text el va descrie metoda prin care a demonstrat teorema (și demonstrația teoremei). Prin urmare, textele elaborate de cercetător reflectă specificul modului de căpătare a cunoștințelor. Apoi, pe prim plan apar concepătorii de curriculum și autorii de manuale. În baza textelor științifice ei elaborează curricula și mijloacele de instruire (manualele). Sarcina metodiștilor constă în *înțelegerea* textului științific și elaborarea în baza acestui text a unui text nou, care va fi pe înțelesul elevilor. Textul respectiv reflectă, de asemenea, specificul obținerii cunoștințelor – așa-numita *transpoziție didactică* [4]. În baza curriculumului, manualului, ghidului, informației despre elevi/clasă, profesorul construiește texte didactice (conținutul discursului său, a prezentării electronice, alte materiale auxiliare, sarcini de învățare etc.). Sarcina profesorului constă în transformarea cunoștințelor pe care le deține (obținute, de asemenea, în urma studierii și *înțelegerii* textelor scrise și orale) într-un text pe care elevii concreți din clasă lui vor fi capabili să-l înțeleagă și în organizarea activității de *înțelegere* a textului. Textele pregătite de profesor reflectă, de asemenea, specificul modului de căpătare a cunoștințelor. În final, pe scenă apare elevul. De cele mai multe ori el nu se întâlnește nemijlocit cu fenomenul studiat și este nevoit să-l înțeleagă prin intermediul textului profesorului și textelor din mijloacele de instruire. Formarea abilităților este direct legată de înțelegerea textelor la disciplină. Concomitent, însuși abilitățile contribuie la înțelegerea textelor și la asimilarea cantitativă a conținuturilor.

Pentru a asigura asimilarea conținuturilor, didacticienii au fost nevoiți să caute răspuns la întrebarea „Cum are loc învățarea?”. Primul model de învățare care a furnizat un răspuns la această întrebare a fost modelul *behaviorist*.

Amintim că behaviorismul este o teorie a învățării bazată pe ideea că orice comportament (engl. *behavior*) se formează prin condiționare. Behavioriștii consideră că reacția individului la stimuli din mediul înconjurător formează comportamentul lui.

Au fost identificate două tipuri de condiționări:

- *condiționare clasică* – când este stabilită o legătură între un stimul, care era mai înainte neutru, și un stimul condiționat, în rezultatul căreia primul stimul declanșează aceeași reacție;
- *condiționare operantă* – când reacția dorită la anumiți stimuli este întărită prin recompense, iar reacția nedorită – prin pedepse/lipsa recompensei.

Contextul teoretic al behaviorismului, cât și contextul socioeconomic de raționalizare a procesului de producție industrială (F. Taylor) a condus la apariția abordării prin obiective a instruirii.

Abordarea prin obiective se sprijină pe trei noțiuni principale: comportamentul observabil, intenția pedagogică și obiectivul pedagogic. *Comportamentul observabil* se opune acțiunii mentale și reprezintă o manifestare externă a unei activități interne. *Intenția pedagogică* exprimă *direcția* schimbării pe care profesorul dorește să o producă la elevi. Ea nu furnizează indicații precise asupra rezultatului așteptat. *Obiectivul pedagogic* exprimă rezultatul vizibil pe care elevul trebuie să-l atingă în termeni de învățare.

Abordarea prin obiective a dominat (și continuă să domine) sistemele de învățământ din mai multe țări, inclusiv din Republica Moldova, datorită multiplelor avantaje:

- obiectivele asigură rigoarea necesară acțiunii educaționale;
- realizează o predicție a rezultatelor așteptate;
- au rol orientativ pentru profesor și stimulatив pentru elevi;
- reprezintă repere în evaluarea rezultatelor învățării.

Behaviorismul și abordarea prin obiective a condus la apariția așa-numitei *pedagogii a înțelegerii*.

Unitatea de conținut în pedagogia înțelegerii o constituie *cunoștințele și abilitățile*, iar *mijlocul principal de instruire* este *textul*. Menționăm că cunoștințele reprezintă una din principalele forme ale conștiinței, una din formele principale de exprimare a adevărului, unul din principalele produse ale cunoașterii, unul din mijloacele principale de reproducere și transmitere a experienței. Din aceste motive ele pretind să ocupe locul unității de bază a conținutului instruirii. Abilităților, în acest caz, li se atribuie un rol secundar. *Evaluarea* în pedagogia înțelegerii se reduce la stabilirea unei *congruențe* între obiectivele preconizate și performanțele demonstrate de elev.

A treia preocupare: utilizarea cunoștințelor și experienței în situații reale

Ultimele decenii ale secolului XX au semnalat apariția unui ecart între calificarea absolventului școlii profesionale și condițiile de la locul de muncă. Ecartul era condiționat de schimbările rapide care se produceau la locul de muncă datorită, în primul rând, progresului tehnologiilor. Angajații se întâlneau tot mai frecvent cu situații profesionale, tratarea cărora nu a fost studiată în timpul studiilor. De aceea, angajatorii privilegiau persoanele care erau capabile să facă față situațiilor de lucru inedite. Astfel, la angajați, pe lângă calificarea certificată de o diplomă, au început să fie prețuite calitățile care fac posibilă tratarea situațiilor profesionale complexe. Aceste calități au primit denumirea de competențe. Din sfera economică noțiunea de competență a pătruns în domeniul educațional. În Republica Moldova acest lucru s-a produs în anul 2010, odată cu implementarea curriculumului modernizat. Definiția competenței școlare, propusă în curriculum, nu este reușită, deoarece pune accentul pe cunoștințe, capacități, atitudini, care trebuie formate și utilizate ulterior în situații. Or, noțiunea de competență, pentru care nu există definiții unanim acceptabile, denotă mai degrabă *acțiuni*, decât cunoștințe. Considerăm mai potrivită următoarea definiție:

Competența este punerea în aplicare de către o persoană, plasată într-o situație complexă, a unui set diversificat de resurse. Această punere în aplicare se rezumă la selectarea, mobilizarea și integrarea resurselor potrivite, realizarea în baza lor a unor *acțiuni* pertinente care conduc la tratarea cu succes a situației.

Trei noțiuni importante țin de noțiunea de competență: situația, resursele, acțiunile, ultimele fiind, în opinia noastră, decisive pentru demonstrarea competenței.

Abordarea prin competențe a procesului de instruire a condus la constituirea *pedagogiei acțiunii*. Această pedagogie privilegiază teoria învățării socioconstructiviste. Schema de bază a formării prin acțiune arată în felul următor.

Există un subiect cu calitățile sale concrete: reprezentări, experiență, abilități. Subiectul este plasat într-o situație complexă. Utilizând calitățile sale, subiectul realizează un set de acțiuni care conduc la tratarea cu succes a situației. În continuare, subiectul realizează o reflecție asupra activității sale: el confruntă succesele și insuccesele sale cu calitățile sale actuale. Drept consecință, subiectul își poate formula nevoile sale de formare. Menționăm că nevoile de formare ale elevului pot fi identificate atunci când condiționalitatea succeselor, realizărilor, dificultăților subiectului este legată, confruntată cu calitățile lui.

Identificarea nevoilor de formare permite a formula obiectivele formării, iar în baza lor – traseul individual de învățare.

În pedagogia acțiunii *unitatea de conținut* a instruirii o constituie *unitatea de învățare*, iar *mijlocul principal de instruire* îl constituie *situațiile*. O problemă aparține în pedagogia acțiunii apare la evaluarea competențelor. În evaluarea tradițională (cunoștințe,

abilități) operațiile care sunt evaluate sunt aceleași în toate situațiile (sunt decontextualizate) și pot fi formate prin exersări. Aceasta garantează reproductibilitatea lor la evaluare. În cazul competențelor nu este suficient ca elevul să fie capabil să realizeze acțiunile respective. Se cere, mai întâi, de interpretat situația, apoi de selectat operațiile care se potrivesc pentru a trata cu succes situația, a mobiliza și coordona realizarea lor. Un concept atât de complex, cum este competența, se dezvoltă și evoluează în timp. Pe parcursul tratării, situația și elevul care o tratează se schimbă, evoluează, progresează spre o soluție reușită. O evaluare pertinentă trebuie să „surprindă” această evoluție. În diferite momente de timp evaluatorul va avea în vedere anumite „ipostaze” ale competenței. Din această cauză, competența trebuie supusă unei *evaluări mutireferențiale*[5].

Concluzii

Deși sunt lente, schimbările care s-au produs în sistemele de învățământ în ultimele secole au semnat trecerea de la o pedagogie a memorării sau enciclopedică la o pedagogie a înțelegerii sau behavioristă și de la ea – la o pedagogie a acțiunii sau socioconstructivistă.

Aceste treceri, chiar dacă au schimbat mijloacele de instruire, modurile de evaluare, nu au condus, în opinia noastră, la „rupturi” cardinale în modul de organizare a procesului de instruire. Astfel, în pedagogia memorării și în pedagogia înțelegerii finalitatea principală a învățării o constituie cunoștințele. În pedagogia acțiunii cunoștințele își schimbă statutul: din finalitate a învățării ele se transformă în mijloc de dezvoltare a competențelor. Menționăm în mod special faptul că pedagogia memorării s-a constituit în perioada când învățământul era, în mare parte, individualizat, iar pedagogia înțelegerii și pedagogia acțiunii s-au constituit în cadrul sistemului bazat pe clase și lecții, în care instruirea poate fi organizată individual, în perechi sau frontal.

În același timp, este semnificativă schimbarea poziției și rolului elevului în procesul de instruire. În pedagogia memorării, în care procesul de instruire este centrat pe profesor, poziția elevului este una de obiect, iar rolul lui este nesemnificativ. În pedagogia înțelegerii elevul este persoana care reacționează la stimuli, de aceea rolul lui este semnificativ. În pedagogia acțiunii elevul devine subiect al propriei învățări, participând la construirea traseului propriu de învățare.

În consecință, profesorul școlar, în funcție de raportul privilegiat, dispune de trei variante de organizare a instruirii:

- (a) Dacă sunt privilegiate conținuturile, atunci predarea semnifică transmiterea cât mai clară, cât mai precisă a informațiilor. Pentru acest model importantă este calitatea mesajului transmis.
- (b) Dacă este privilegiată formarea abilităților, atunci a predă înseamnă a antrena elevii în producerea răspunsurilor așteptate la problemele întâlnite. Din această perspectivă, profesorul trebuie să se concentreze asupra condițiilor de învățare,

asupra modului de activizare a elevilor care pot produce schimbări în comportamentul lor.

(c) Dacă este privilegiat elevul, atunci predarea are drept obiectiv de a-l face pe elev să învețe. Predarea înseamnă ghidarea, acompanierea elevului în activitatea lui de învățare.

Bibliografie

1. The Didascalicon of Hugh of Saint Victor: A Guide to the Arts. Reprint Edition. New York: Columbia University Press, 1991. 254 p.
2. Мкртчян М. А. Начала новой дидактики. În: Инновации в образовании, № 9, 2012.
3. Freire, P. Pedagogy of the Oppressed. New York: Herder and Herder, 1970. 186 p.
4. Chevallard, Y. La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. În: Revue française de pédagogie. Vol. 76, n^o 1, 1986.
5. Cabac, V. Competența – produs al activității de învățare. În: Dumbrăveanu, R. Competențe ale pedagogilor: interpretări / Roza Dumbrăveanu, Vlad Pâslaru, Valeriu Cabac. Chișinău: Continental Grup, 2014. 192 p.