

Descrierea cip poate fi consultată pe site-ul Bibliotecii Naționale a României

© Ion I. Ionescu

© Editura Limes, pentru prezenta versiune

Str. Castanilor 3

407280 Florești – Cluj

Tel./fax: 0264/544109; 0723/194022

Email: edituralimes2008@yahoo.com

www.edituralimes.ro

ISBN 978-606-799-166-6

Ion I. IONESCU

GÂNDIRE CRITICĂ ȘI DEZVOLTARE DURABILĂ

LIMES
2018

CUPRINS

Prefață	8
MISII ALE UNIVERSITĂȚII, PROFESORILOR ȘI STUDENȚILOR.....	11
Introducere	11
Tendințe în interiorul universității.....	12
Studenții și construcția identității	12
Profesorii universitari și formarea competenților	14
Despre metoda cursului magistral	16
Despre importanța conștientizării și a acțiunii conștientizatoare	17
Reinventarea sălii de curs.....	21
Regândirea cursului magistral	24
Școala poate fi reformată împreună cu educatorii	29
Instrumente utile mediului academic la ora actuală	36
GÂNDIREA CRITICĂ, DEZVOLTAREA COMUNITARĂ ȘI PARTICIPAREA LOCUITORILOR	42
Educații și trăirile lor în „clasa tradițională”	42
Dezvoltarea abilităților de intercunoaștere, comunicare și acțiune laolaltă.....	43
Gândirea critică	47
Gândire critică, asistență socială și dezvoltare comunitară	57
Gândirea critică și puterea de a acționa laolaltă	70
(RE)CONSTRUCȚIA IDENTITĂȚII PERSOANELOR ȘI COMUNITĂȚILOR.....	79
Introducere	79
Identitatea este pusă în dezbatere, dar ce e identitatea?	80
(Re)construcția identității.....	82
Identitate națională și identitate europeană	83
Despre pericolele polarizațiilor	89
DESPRE (POST)MODERNITATE CA TENDINȚĂ.....	92
Introducere	92

Reflecții privind evoluția modernă a societății	93
Modernitatea tendențială	94
Modernizarea modernității	95
Caracteristici ale modernității tendențiale	97
Pericolele străngerii pe o linie a tuturor mișcărilor proprii societăților	101
(R)EMIGRANȚII ȘI COPIII LOR.....	106
Amploarea fenomenului (r)emigrării	106
Cercetări privind (r)emigrația	111
(R)emigranții și copiii lor	124
ÎMBĂTRÂNIREA POPULAȚIEI ȘI SITUAȚIA VÂRSTNICILOR.....	135
Vârsta în atenția specialiștilor	135
Persoanele vârstnice în dezbatările actuale	137
Percepții, reprezentări și realități	139
Aspecte ale discriminării vârstnicilor	143
Soluții pentru ameliorarea vieții vârstnicilor.....	148
SERVICIILE SOCIALE ȘI DEZVOLTAREA COMUNITĂȚILOR.....	155
Probleme și nevoi sociale	155
Dezvoltare și servicii sociale	162
Profesioniștii socialului și comunitățile sătești	165
Sectorul serviciilor la sate	167
Serviciile sociale	171
Servicii sociale la sate	176
Tipuri de servicii oferite la nivelul unui județ	195
Servicii pentru persoane vârstnice	201
Securitate comunitară	203
BANALIZAREA AJUTORULUI SOCIAL ȘI EFECTELE SALE PERVERSE	208
Cadru conceptual.....	208
Analize ale condiționărilor mai stricte a ajutorului social	210
Despre caritate, muncă și protecție socială	211
Sărăcia și asistența socială	213
Identitatea de asistat.....	215

Lecția şomerilor din Marienthal	228
Nevoia și acțiunea.....	232
Așteptări și efecte perverse. Ce spune legislația	235
Greșeli ale sistemului de asistență și profitori	243
POTENȚIALUL DEZVOLTĂRII DURABILE	256
Sate care mor.....	256
Sistemul agroalimentar	257
Despre diminuarea decalajelor de dezvoltare și a sărăciei	260
Un potențial de dezvoltare a comunităților sătești.....	264
COMUNITĂȚILE MONTANE	283
Muntele și caracteristicile sale	283
Muntele și comunitățile montane	284
Politici ale muntelui	288
Preocupări actuale pentru dezvoltarea spațiului rural montan	291
Spre o dezvoltare spațială echilibrată și durabilă	295
Opțiuni posibile privind dezvoltarea durabilă a comunităților montane	304
UN CADRU TEORETIC DE INTELIGIBILITATE A COMUNITĂȚILOR	314
Introducere	314
Pertinența viziunii noastre asupra lumii	315
Denaturalizarea unor obișnuințe epistemologice	317
Comunitățile umane, sisteme complexe	321
Modelul dezvoltării durabile a comunităților teritoriale	323
UN CADRU METODOLOGIC DE DEZVOLTARE A PUTERII DE ACȚIONARE A PERSOANELOR ȘI COMUNITĂȚILOR	330

consecințe importante asupra sistemelor de asigurări sociale, asupra sistemelor publice de asistență medicală sau socială, asupra solidarității dintre generații.

S-a Mizat mult pe intervenția asociațiilor, fiindcă ar fi putut contribui la modernizarea și dinamizarea comunităților, la creșterea implicării locuitorilor, dar asociațiile, ONG-urile nu înlătăresc, nu dispensează puterea publică și locuitorii de atribuțiile ce le revin, în contextul unor organizări istorice, credințe, tradiții, instituții, structuri ale moralității preexistente.

În comunitățile rurale de la noi, de bază a fost și rămâne agricultura. Cele mai multe nu oferă posibilități de angajare și în activități neagricole, așa că majoritatea tinerilor își caută de lucru prin alte părți, iar consecințele sunt lesne de identificat: diminuarea șanselor de dezvoltare locală, șomaj, migrație necontrolată, centuri suburbane pline de săteni dezrădăcați, acumularea unui potențial deviant datorat săraciei și polarizării.

Unii cred că dezvoltarea serviciilor sociale, a asistenței sociale se asociază cu dezvoltarea comunităților.

Este adevarat că în fiecare epocă comunitățile au fost solidare cu săracii, cu cei care trebuie ajutați, asistați, dar normală rămâne situația în care oamenii muncesc, desfășoară activități care le dă posibilitatea să-și asigure singuri traiul, fără să fie dependenți de ajutorul celorlalți, fără să rămână etern asistați. Mulți asistați ar vrea să-și restabilească identitatea pozitivă după ce-au trăit ani în sir din ajutoare, ar vrea să arate că sunt oameni muncitori și trăiesc conform moralei muncitorești.

Ar avea unde munci, fiindcă avem potențial de dezvoltare durabilă a comunităților (agricultura biologică, permacultura, agricultura biodinamică etc.), sunt soluții pentru reducerea declinului lor. Mândria de a fi om înseamnă a primi, dar și de a da ceva în schimb. Problema e ca oamenii să înțeleagă că este necesară acțiunea conștientă, responsabilă și concomitentă asupra aspectelor structurale, la nivel societal și asupra dificultăților personale, aici și acum. Intervenția socială poate fi un însoțitor al schimbărilor persoanelor și comunităților, împreună cu actorii politici, cu toți cetățenii onești.

Autorul

MISII ALE UNIVERSITĂȚII, PROFESORILOR ȘI STUDENȚILOR

Introducere

Acum douăzeci de ani, Declarația de la Sorbona (1998) cerea crearea unui spațiu european deschis al învățământului superior, ameliorarea lizibilității sistemelor naționale de învățământ superior, creșterea atractivității lor. Declarația de la Bologna (1999) viza punerea în aplicare a unui sistem de învățământ superior ușor de înțeles și comparabil, pentru a facilita recunoașterea internațională a diplomelor și calificărilor, Conferința de la Praga (2001) exprima dorința de a face competitiv învățământul superior european pe plan mondial și cerea să se facă mai mult pentru ocuparea, angajarea absolvenților, Conferința de la Berlin (2003) se încheia cu concluzia că studenții nu trebuie să aibă de suferit din cauza poziției lor sociale, Conferința de la Bergen (2005) cerea ca ei să fie învățați să învețe, să devină cetățeni activi, să aibă o formare de calitate (în conformitate cu recomandările ENQA¹), Conferința de la Londra (2007) cerea centrarea învățământului pe pregătirea elevilor și studenților pentru viața de cetățean al Europei unite, iar Conferința de Louvain-la-Neuve (2009) și Conferința de la Viena/Budapesta (2010) subliniau rolul învățământului în dezvoltarea durabilă a societății. Raportul Trends 2015 reflectă percepțiile instituțiilor de învățământ superior despre ele însеле, pe baza răspunsurilor primite de la 451 asemenea instituții din 46 țări diferite. Se constată că ele sunt afectate de crizele economice și financiare, de îmbătrâinirea populației, de diferențele dintre politicile naționale din domeniul educației și cercetării.

Pe parcursul „întâlnirilor”, „conferințelor” etc. s-a conturat „un nou cadru strategic”, *Educație și Formare 2020*, care să răspundă provocărilor construcției Europei cunoașterii și accesului generalizat la educație și formare pe tot parcursul vieții, obiectivele principale fiind acelea de a sprijini statele europene să-și dezvolte sistemele de educație, să promoveze *Cadrul european al calificărilor*, să aplice *Carta europeană a calității mobilității*, să promoveze dezvoltarea durabilă, coeziunea socială, cetățenia activă, dialogul intercultural, spiritul antreprenorial, dobândirea de competențe transversale. Au fost propuși indicatori-cheie fundamentali și

¹ European Association for Quality Assurance in Higher Education

indicatori contextuali privind: ameliorarea echității în educație și formare, promovarea eficienței în educație și formare profesională prin folosirea optimă a resurselor, a investițiilor publice și private, educația și formarea pe tot parcursul vieții, creșterea șanselor de angajare, a incluziunii sociale, a dezvoltării personale, competențe-cheie pentru tineri privind științele, competențele lingvistice, stăpânirea NTIC.

Tendințe în interiorul universității

În tot acest timp, se confruntă și tendințele din interiorul universității care văd universitatea ca mediu intelectual în care se transmite o cultură cu dimensiuni universale, dar și ca „universitate antreprenorială”. La jumătatea secolului al XIX-lea, universitatea era instituția care disemina o cultură de dimensiuni universale, fiind animată de schimbul de idei, de emulația creată de profesori străluciți, a căror misiune era aceea de a forma „gentlemenii”. Dar și pe atunci, minti luminate susțineau că învățământul nu transmite doar cunoștințe gata constituite, ci participă la construcția lor, că universitatea trebuie să fie în slujba societății, a progresului acesteia.

Universitatea actuală trăiește în economia bazată pe cunoaștere, are de valorizat rezultatele cercetării, de contribuit la dezvoltarea durabilă prin schimbul de cunoștințe, prin parteneriate, prin cooperarea în proiecte, prin crearea de rețele, comercializarea tehnologiilor, servicii de consultanță și expertiză, inițiative antreprenoriale. Declarațiile, convențiile, orientările, hotărârile, recomandările incită universitățile să adopte criterii de excelență pentru a se situa „cât mai sus” în clasamente. Presate de exigențele bugetare, de alte exigențe aferente, universitățile se înscriu în logica serviciilor oferite clienților și intră treptat în logica pieței¹.

Studenții și construcția identității

La intrarea la universitate, studenții trebuie să-și reconstruiască identitatea, un statut nou și noi roluri. Ei se confruntă cu fenomenul prelungirii vîrstei

tinereții, cu incertitudinile privind viitorul, cu frica de șomaj etc. Identitatea se construiește printr-o succesiune de identificări și noi niveluri de integrare. Contează reprezentările și sentimentele pe care le are Tânărul față de sine, coerența sinelui (o anumită consecvență a comportamentului), continuitatea (sentimentul de a fi el însuși în ciuda trecerii prin timp), unicitatea (faptul că se simte, se consideră, este diferit de alții), autorealizarea (prin informare, activitate, creativitate). Identitatea este rezultatul unui proces de socializare (primară și secundară) în cadrul familiei, în grupuri (vecini, grupuri de vîrstă, localnici, echipe de muncă), asociații, societăți. Pe parcursul socializării, Tânărul evoluează în funcție de alegerile familiei sale, ale sale, ale școlii, în funcție de schimbarea statutului familial (căsătorie reușită, nașterea unui copil), de rolurile ocupaționale asumate (profesor, inginer, medic, muncitor calificat, activist politic), de afiliere ideologice sau religioase, de starea de sănătate. Confruntat cu situații specifice, în contexte situaționale diferite, Tânărul elaboră explicații raționale, caută soluții realiste, fezabile, ia în seamă implicațiile viitoare ale opțiunilor și acțiunilor sale.

Majoritatea studenților trăiesc cu părinții lor, din cauza prelungirii studiilor, a dificultăților de a găsi un loc de muncă, de a avea locuință lor. În acest timp, ei sunt independenți emoțional, activi sexual, au planuri de viitor, au o rețea socială în care fug de repere anterioare, pun sub semnul întrebării valori ale părinților, își exercează autonomia. Timpul studiilor este momentul privilegiat când ei caută și înapoi familia oameni pe care să-i admire, pe care să-i aibă ca repere, ca să ajungă „antreprenorii propriilor lor vieți”. Societatea le impune anumite modele de excelență academică, performanțe sportive, în dragoste, le oferă diverse modele de succes material, de recunoaștere. Cei care-și apreciază identitatea socială ca nesatisfăcătoare vor încerca să se alăture unui grup mai valorizat, deși au „convingeri colective”, „rădăcini comune”, legături de sânge cu grupul în care s-au născut.

Studenții își construiesc identitatea în universitatea actuală. Fiind în avangarda elitei intelectuale a societății, populația studenților reunește persoane de origini sociale diverse, de condiții (de viață și studiu) diferite, cu diverse traectorii, experiențe și orizonturi diferite. „Studențimea” nu este omogenă, ci plurală, cu caracteristici care separă și caracteristici care unesc. Trecutul ca elev, experiențele personale, contextul în care a evoluat studentul sunt la originea reprezentărilor pe care și le face despre studii, despre rolul lor, despre universitate. Sentimentul autoeficacității depinde de succesele sale (atunci când acestea nu se obțin prea ușor...) care-i dau încredere în propriile

¹ Multe școli sunt reticente față de antreprenoriat. Deși multe declară că „promovează spiritul antreprenorial în rândul tinerilor”, concret nu au obiective clare și planuri de acțiune în acest domeniu. Există mai multă preocupare în școlile de ingineri, care oferă programe specifice, în școlile tehnice care informează și conștientizează importanța antreprenoriatului, oferă pregătire de specialitate, asistență în crearea de afaceri proprii, folosesc resurse externe, organizează întâlniri cu cei care pot oferi fonduri etc.

capacități, depinde de constatarea că și alții asemănători lui reușesc să rezolve probleme cu care se confruntă și el, care-i dau convingerea că și el are potențial. Dacă Tânărul asociază o stare negativă cu o performanță slabă, poate să-și pună la îndoială capacitatele, abilitățile și poate ajunge la eșec. Experiența academică poate schimba reprezentarea pe care Tânărul o are despre valoarea sa. Noul venit în universitate estedezorientat când trece de la viață în propria familie la o viață mult mai independentă. Universitatea îi pare imensă, relațiile cu profesorii altfel ca în liceu, anonimatul e regulă, raportul cu timpul e altul, ca și relația cu spațiul. Studenții le învață pe toate din mers, familiarizându-se cu codurile, adaptându-se. Unii pot vedea în universitate o modalitate de promovare socială, un mijloc de a-și realiza un proiect profesional, o modalitate de a răspunde normelor sociale, pot vedea în universitate o instituție ce le conferă avantaje statutare, care le dă posibilitatea obținerii unei diplome, o cale de a scăpa de excludere, de a o rupe cu mediul de origine (în care au avut un alt statut și alte roluri de jucat). Alții văd în universitate un mijloc de a... întârzia intrarea „în câmpul muncii”, un prilej de a profita la maximum de „statutul de student”, de „viața de student”, o cale de a fi recunoscut ca „vip” într-un anturaj... Modul de viață poate deveni hedonist (axat pe „distracție la maximum”) sau utilitarist (focalizat pe învățătură, pe rezultatele academice). Nu toți studenții ajung la universitate deci în privința profesiei lor viitoare. Perspectivele neliniștitoare (criza financiară, economică, șomajul, dificultățile de asigurare a salariilor și mărimea lor) amplificate continuu de către mass-media și de „zvonistică”, pot avea efect negativ asupra percepției viitorului lor profesional. Pe timpul studiilor, tinerii trebuie să dobândească cunoștințele necesare pentru a obține o diplomă, să integreze competențele solicitate de către potențialii angajatori, să fie pregătiți pentru probabilitatea schimbării traectoriei profesionale de mai multe ori pe timpul vieții...

Profesorii universitari și formarea competenților

Unii profesori denunță climatul urgentist, alarmist, care provoacă neîncredere și incertitudini suplimentare. Unii au în atenție faptul că un „tânăr bine pregătit” ar trebui să obțină un loc de muncă inițial, să-l mențină cât mai mult, alții văd necesară formarea unui Tânăr capabil să treacă prin mai multe slujbe și roluri profesionale, în cadrul aceleiași firme, întreprinderi, organizații, sau prin altele, cu totul diferite, să fie capabil să-și găsească un alt loc de muncă sau să

și-l creeze¹. În SUA, un Tânăr angajabil trebuie să aibă: competențe de bază (abilități de bază, abilități cognitive, calități personale), competențe productive în contexte de muncă (să poată mobiliza resurse, informații, instrumente, tehnologii, abilități interpersonale în scopuri profesionale). În Canada, absolventul angajabil trebuie să aibă competențe informațional-comunicaționale, calități personale, spirit de echipă². În Anglia sunt importante „atuurile de bază”, „atuurile intermediare” (competențe de comunicare, de rezolvare a problemelor, calități personale), „atuurile superioare” (de muncă în echipă, autonomie profesională etc.). Programul DeSeCo³ sintetiza abilitățile necesare tinerilor care vor să facă față cerințelor vieții moderne și mondializării actuale:

- folosirea interactivă a instrumentelor (a limbajului, simbolurilor, textelor, calculelor matematice),
- recunoașterea și identificarea surselor pertinente de informații, folosirea ordonată a lor,
- conștientizarea importanței NTIC în viață de fiecare zi,
- intercunoașterea, comunicarea și acțiunea cu grupul,
- abilitatea de a stabili bune relații cu ceilalți, capacitatea de a-și prezenta ideile, de a le asculta pe ale altora, de a înțelege dinamica unei dezbateri, capacitatea de a negocia, de a lua o decizie, de a coopera, de a gestiona și rezolva conflicte,
- acțiunea autonomă (abilitatea de a se descurca în context global, de a înțelege standarde, coduri, de a dezvolta și implementa proiecte de viață etc.).

Competențele-cheie pentru educația și formarea pe tot parcursul vieții în Uniunea Europeană⁴ sunt: comunicarea în limba maternă, comunicarea în limbi străine, competențele matematice, competențele de bază în științe și

¹ Hillage, J., Pollard, E. (1998), *Employability: Developing a framework for policy analysis*, Department for Education and Employment, Londra (<http://www.education.gov.uk/research/data/uploadfiles/RB85.pdf>)

² Cercetătorii au identificat și clasificat competențele necesare angajării (CRE), competențe care fac ocupabil, angajabil un individ; este vorba de 19 competențe de bază: de comunicare (5), de gestionare a informației (2), de folosire a cifrelor (3), de identificare și rezolvare a problemelor (9); 22 competențe personale de gestionare: atitudini și comportamente pozitive (5), de a fi responsabil, de a asuma responsabilități (5), suple (6), învățare continuă (5), muncă în siguranță (1); 15 competențe privind munca în echipă: abilitatea de a lucra cu alții (9), de a participa la proiecte (6).

³ Definirea și Selecția Competențelor Cheie

⁴ Așa cum reies acestea din Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene din 18 decembrie 2006.

tehnologii, competențe privind utilizarea tehnologiilor societății informaționale, a Noilor Tehnologii Informaționale și Comunicaționale (NTIC), competențe sociale și civice, spirit de inițiativă, spirit antreprenorial. Raportul *Bologna with Student Eyes*¹ arată că, în 2015, studenții europeni deplângău „interesul scăzut al instituțiilor față de nevoile societății”, că diplomele primite la încheierea studiilor de licență nu sunt adaptate inserției directe și imediate pe piața muncii... Raporturile studenților cu universitatea au devenit mai pragmatice. Ei speră ca studiile superioare să le susțină speranța mobilității (profesionale, sociale) ascendente. Stagiile, călătoriile de studii în Europa, în lume, le dău posibilitatea să vadă cum funcționează alte instituții, comunități, societăți și să compare, să identifice avantaje și limite. Uneori se întorc mai optimiști, alteori se întorc la fel de îngrijorați de traectoria lor viitoare, de spectrul șomajului, de concurența internațională...

Despre metoda cursului magistral

În universități fondate cu secole în urmă, *cursul magistral* a fost metoda predominantă. Această metodă este pusă la îndoială de către aceia care consideră că e mai eficientă interactivitatea, implicarea studenților în învățare, prin întrebări și activități de grup. Cursul magistral este pus sub semnul întrebării de către cei care folosesc *metode active*, care implică studenții, care se centrează pe gândirea critică, nu doar pe ascultarea pasivă. Deși arhicunoscut în învățământ, puțini cunosc impactul pe care cursul magistral îl are asupra învățării, asupra motivației studenților. Cursul magistral este o formă de predare în care profesorul oferă cunoștințele, iar studenții ascultă și iau note. Astăzi foarte multe cunoștințe, informații sunt disponibile pe internet, în alte categorii de resurse informaționale, iar monologul, prelegerea și impunerea unui ritm unic unor tineri foarte diferiți, au numeroase limite, sunt considerate depășite. Cei „cu experiență la clasă” știu că adesea acestea plăcătesc, duc la pierderea treptată a atenției, la o înțelegere și o reținere limitată a conținutului, induc o percepție negativă asupra competenței și sentimentului de control de sine al studentului. Astfel de critici nu sunt noi, dar acum tend să devină publice, fiind amplificate de *revoluția digitală* care „tulbură” învățământul academic. Multe instituții de învățământ superior au lansat cursuri online gratuite care pot fi consultate,

vizualizate și în afara sălilor de curs, permitând sporirea valorii timpului petrecut în universitate cu profesorii.

Despre importanța conștientizării și a acțiunii conștientizatoare

Paulo Freire a fost un om al educației și culturii. Filosofia, științele limbajului și dreptul i-au trezit curiozitatea, l-au condus spre existentialism și marxismul „umanist”, dar l-au impulsionat și spre acțiune. El s-a implicat în „educația populară”, a fondat *Mișcarea Culturii Populare*. Ideile și practicile sale „au prins” în țări din lumea a treia, dar și în țări dezvoltate. În 1962 (după experimentarea *metodei Freire*) s-au conturat cu claritate constantele concepției sale: angajament pe teren și răgaz teoretic pentru analiza practicilor. Campaniile sale de alfabetizare au avut succes (Freire a coordonat programul național de alfabetizare), dar după lovitura militară din Brazilia... a fost încarcerat. Pe timpul exilului în Chile și-a perfecționat metoda împreună cu țărani chilieni. Ulterior s-a instalat în SUA, a animat instituții și mișcări sociale în Europa. După 1968, Paulo Freire a difuzat ideile *Pedagogiei oprimaților*, o carte care reînnobia practicile pedagogice dar și pe cele social-politice, o carte dedicată „revoluționarilor luminați” dar și educatorilor familiarizați cu limbajul academic și cu limbajul militant. „Ceea ce spunem în această carte nu este rodul unor vise intelectuale, nu provine doar din lecturi, chiar dacă acestea ne-au servit foarte mult. Afirmațiile noastre sunt întotdeauna ancorate [...] în situațiile concrete. Ele exprimă reacțiile proletarilor rurali sau urbani și ale oamenilor din clasa de mijloc pe care i-am observat în activitatea mea educațională”. Proiectul său (similar cu al lui Freinet sau Ferrer) era unul cu perspectivă revoluționară, pentru că „educația trebuie strâns legată de social”. Educația și revoluția trebuie abordate în același context, cu aceleași exigențe, credințe, convingeri ale „educatorului” dar și ale militantului angajat în lupta socială. Freire a insistat asupra „caracterului în esență pedagogic al revoluției”. „Pedagogia oprimaților [...] este pedagogia oamenilor implicați în lupta eliberării lor”, scria el. De altfel, titlul conține esența ideilor lui Freire, dar cartea nu este o rețetă pentru „a cucerii poporul”, pentru a-l educa în conformitate cu un program predeterminat, ci un demers de *conștientizare a poporului*, o *educație emancipatoare*. În concepția sa, profesorul bun este acela care predă și învață cu elevii, calea cunoașterii fiind rezultanta experienței întâlnirii dintre ei, a „întâlnirii dintre conștiințe și lume”. Pedagogia sa „face

¹ Cacciagno, A., Carapinha, B., Gielis, I., Burns, L., Deca, L., Sciriha, M. s.a. (2009), *Bologna with student eyes* Commission Européenne, Louvain

GÂNDIREA CRITICĂ, DEZVOLTAREA COMUNITARĂ ȘI PARTICIPAREA LOCUITORILOR

Educații și trăirile lor în „clasa tradițională”

Nu toate școlile au o infrastructură bună, profesori suficient de bine pregătiți. Nu putem generaliza, de exemplu, că școlile din sate sunt „mai rele” decât cele din mediul urban, sau că școlile „departe de centru” au rezultate mai slabe fără date accesibile. Pe de o parte, nu este greu să corelăm rezultatele elevilor cu infrastructura (cu existența curentului electric, a internetului în școală), cu nivelurile de sărăcie a părintilor, cu motivarea profesorilor calificați. Pe de altă parte, nu putem postula că școlile cuplante la internet, care au „pagini web”, au acces la publicații etc. sunt automat „cele mai bune”. Schimbările produse de NTIC și NTE ar putea fi mai mari la „baza piramidei” decât la „vârf”, dar de regulă se fac „proiecte-pilot” în școlile „din centru”. Este important pentru copii să aibă acces și să învețe și lucruri elementare în Windows, prin navigare pe Internet, din discuții online și prin e-mail, jocuri și materiale video educaționale, să poată descărca muzică, să vizioneze filme pe un calculator, telefon portabil, fiindcă și în acest fel NTIC pot schimba modul de dobândire a valorilor. Acest lucru ar trebui să se întâpte și în zonele îndepărtate de „centru”, nu numai acolo unde sunt pregătiți „olimpicii”... Copiii și tinerii au multă energie, au nevoie de mișcare, nu pot sta mult timp inactivi, „cu mânuștele la spate și cu privirea în ceafa celor din față”. Dacă sunt constrânsi, dacă nu se mișcă, devin agitați, *agitația* fiind manifestarea corporală a emoțiilor refulate. Ei simt nevoia să interacționeze, să-și cheltuiască energia. În clasa tradițională constrângătoare, copiii și tinerii pot suferi de *agorafobie*. Unii refuză chiar să mai meargă la școală din această cauză, inventează scuze ca să nu se mai ducă la școală. *Anxietatea* este legată de agorafobie, de fobia socială, de stres, de eșec și ea poate apărea în condiții educative neadecvate. Puseul de „anxietate” poate avea chiar *manifestări somatice* (palpații, transpirația palmelor, céfalee etc.). Poate fi alterată capacitatea de relaționare socială dacă elevilor, studenților le e frică să fie „scoși la tablă”, „scoși în față”, dacă le e frică să fie criticați de către profesori sau de către colegi fiindcă își exprimă deschis părerile. Pot fi anxiogene și dificultățile reale de realizare a sarcinilor, limitarea în timp a

îndeplinirii lor, competiția exacerbată, ca și echipa de „note mici”, echipa de „stigmatizare”. *Stresul* poate proveni din confruntarea elevilor, a studenților cu situații percepute ca dificile și presante. Suprasolicitarea în raport cu capacitatele lor bio-fiziologice și cognitive, neadaptarea ofertei de informație și a volumului sarcinilor la capacitatea lor de receptare și prelucrare, utilizarea preponderentă a unor „strategii de tip frontal” în dauna individualizării, a interacțiunilor, pot provoca *epuizare emoțională*, fizică și mentală, chiar *tulburări obsesiv-compulsive*. *Deprimarea* este legată și întreținută de tristețe și furie și ea poate fi ușor identificată la tinerii care „se plâng” mereu, se simt incapabili, victime, se simt descurajați, dezamăgiți, plăcăsiți. *Angoasa* nu pare legată de o situație anume, dar ea există la tinerii care „cad pe gânduri”, este legată de modul în care se autodefinesc, în care își construiesc motivațiile, atitudinile, stima de sine, convingerile. Tinerii pot evita sau refuza situațiile care-i fac să se vadă, să se simtă neputincioși, să gândească negativ despre ei însăși („sunt prost”, „n-o să știu niciodată cât profesorul”). „Demografizarea educației” a făcut să crească numărul celor care nu pot satisface, îndeplini sarcinile în același ritm și mulți ajung să nu mai aprecieze carte, învățătura ca posibilitate de a promova pe plan profesional și social...

Dezvoltarea abilităților de intercunoaștere, comunicare și acțiune laolaltă

Prelegerile despre cunoaștere, intercunoaștere, recunoaștere, comunicare, acțiune colectivă nu ajută prea mult tinerii. Este nevoie de experiență reală, de exersare, de feedback. Profesorii „tradiționali” sunt adesea prea concentrati pe „procesele cognitive de ordin superior” și nu sunt atenți la obiceiurile, la rutinele cotidiene ale elevilor. Prin comunicare, interacțiune, muncă în echipă, procesele cognitive se leagă de sistemul senzorial producându-se forme de bucurie, mulțumire, de anxietate, frică, furie. Cei motivați pentru realizarea unui obiectiv pot direcționa mai multe resurse cognitive pentru eficientizarea cunoașterii, comunicării și acțiunii comune. *Munca în echipă* poate fi activitatea de învățare în care doi sau mai mulți studenți execută împreună, în mod interactiv una sau mai multe sarcini, mai mult sau mai puțin structurate, cu scopul de a atinge obiective determinate. Munca în echipă poate fi o formulă preferată de către profesorii care o pot

aplica în laborator, la elaborarea unor lucrări, în discuții, dezbatere, studii de caz, rezolvarea de probleme, co-working¹.

Lucrul în echipă este asociat cu *munca în cooperare*, care pune accent pe dezvoltarea abilităților de a coopera, de a colabora. Antropo-sociologii spun că omul preistoric a simțit nevoiea grupului ca să fie protejat și pentru a-și satisface nevoile de bază. În Grecia antică, tinerii formau „grupuri de învățare” pentru a-și însuși câte ceva din lecțiile oferite de Platon sau Demostene. Reflecțiile privind locul muncii în echipă în educație au devenit mai răspândite după Comenius și Rousseau, teoria construindu-se cu adevărat în prima parte a secolului XX, când a crescut interesul pentru studiul grupurilor și a altor forme de grupare socioumană, ca și pentru eficiența muncii în grup. Având în vedere caracterul ei interactiv, munca în echipă permite centrarea pe elev, pe student mai mult decât pe program sau pe profesor. Ea poate favoriza dobândirea de competențe transversale, poate favoriza comunicarea, cooperarea, creativitatea, dezvoltarea gândirii critice. Bazându-se pe relațiile dintre membrii echipei, elevii, studenții sunt încurajați să interacționeze și să colaboreze, fiindu-le stimulante responsabilitatea și atitudinile colaborative, esențiale pentru viața profesională și viața socială. Coeziunea, dezvoltarea spiritului de echipă și a sentimentului de apartenență sunt esențiale pentru funcționarea grupului, dar și a societății. Aportul resurselor personale ale fiecărui membru, dezvoltarea atitudinilor de cooperare, învățarea comunicării adecvate a ideilor, respectarea opiniei celorlalți, încurajarea participării tuturor sunt esențiale pe piața forței de muncă, în societate.

Există multe modalități de organizare și de structurare a lucrului în echipă. Profesorul planifică activitatea, prezintă ceea ce are de făcut echipa, asigură monitorizarea activității, ajută pe fiecare să se concentreze asupra sarcinii, convinge de utilitatea lucrului în echipă, încurajează participarea, implicarea, exprimarea. Rolurile și acțiunile sale pot fi diferite.

Pentru a facilita funcționarea echipei, profesorul respectă termenele de înăpere a sarcinilor, e punctual la întâlniri, e disponibil în cadrul întâlnirilor. Pentru a facilita discuțiile, dezbatările în cadrul echipei, el își exprimă opiniile, respectă opiniile și punctele de vedere ale celorlalți, evită monopolizarea discuției, caută să ajungă la un consens atunci când e necesar, critică constructiv idei exprimate de către ceilalți.

Roluri	Acțiuni
Facilitator și mediator	<ul style="list-style-type: none"> - arată care sunt lucrările de efectuat; - asigură buna funcționare a echipei; - este disponibil pentru întâlnirile cu fiecare dintre membrii echipei; - ajută studenții care au nevoie; - susține echipa cu sfaturi și sugestii referitoare la înăperearea sarcinii.
Persoană resursă	<ul style="list-style-type: none"> - cunoaște bine scopul și obiectivele activității - ghidează adesea echipa; - sugerează autori, referințe bibliografice etc.
Supervizor	<ul style="list-style-type: none"> - monitorizează activitatea; - se asigură că membrii fac bilanțul activităților desfășurate; - în timpul lucrului, poate face schimbări necesare; - evaluatează realizările; - ia în considerare feedback-ul pentru îmbunătățirea eficienței etc.

Pentru profesor, lucrul în echipă favorizează crearea de legături personalizate cu studenții, permite înțelegerea mai bună a punctelor forte, slabe, a provocărilor și oportunităților, îi permite să răspundă mai bine nevoilor lor, îl evidențiază mai mult în rolurile de persoană-resursă, facilitator, supraveghetor, observator.

Pentru studenți, lucrul în echipă facilitează învățarea, deoarece toți pot beneficia de cunoștințele și experiența tuturor, își pot dezvolta abilități de cooperare, polițea, deschiderea, comunicarea armonioasă, respectarea dreptului de a vorbi, de a asculta, punctualitatea. Dimensiunea echipei depinde de sarcină, de echipamente și de localul disponibil. Este important ca numărul membrilor să fie suficient pentru realizarea în bune condiții a sarcinii, dar și pentru a permite participarea tuturor, fiindcă în echipă, studenții au oportunitatea să-și testeze asertivitatea și gândirea critică, să-și susțină punctele de vedere, ideile și opiniile în fața celorlalți. Lucrul în echipă poate fi motivant și stimulativ, poate permite dezvoltarea responsabilității, a spiritului de inițiativă, a autonomiei (în măsura în care tinerii își înving timiditatea). Studenții trebuie să dea dovadă și de auto-disciplină, fiindcă mediul echipei este unul plin de provocări, nu este

¹ <https://en.wikipedia.org/wiki/Coworking>

ușor de gestionat. Evaluarea activității desfășurate nu presupune neapărat „notarea”. Uneori sunt mai utile comentarea activității desfășurate, feedback-ul, identificarea punctelor tari și a celor slabe ale muncii desfășurate. Este esențial ca evaluarea să se bazeze pe componente aduse la cunoștința studenților încă de la începutul activității, fiindcă munca în echipă centrată pe sarcină este evaluată în funcție de așteptările inițiale: au fost atinse obiectivele propuse? există sarcini neîndeplinite? Sau făcut greșeli?). Este importantă existența unui jurnalul de bord al echipei aflat în responsabilitatea unuia dintre membri care are permanent în vedere conținutul activităților, face prezența, urmărește obiectivele și rezultatele, respectă planificarea. În același timp, este importantă evaluarea formativă a grupului, fiecare membru al echipei apreciindu-și calitatea participării. Într-o adevărată echipă este importantă munca, dar și viața de calitate, învățarea vieții laolaltă cu toate provocările dinamicii relaționale favorabile cunoașterii de sine și de grup¹. Într-o echipă este firesc să existe perspective diferite asupra aceleiași situații sau aceluiși fenomen, fapt benefic pentru înțelegerea complexității lor. Lucrul în echipă de studenți este o primă integrare concretă în mediul profesiei viitoare. Activitatea în echipă trebuie să fie colectivă, nu doar suma activităților individuale. Echipa își poate construi propria înțelegere asupra a ceea ce se întâmplă. Este important actul individual de înțelegere, dar și discernământul colectiv.

Conflict pot apărea în echipă și ele nu trebuie neapărat evitate, ci transformate în instrument de învățare, spune Ina Motoi (Canada) care a construit un *ghid de rezolvare a conflictelor din echipă*². Conflictul apare între cei care îl trăiesc și ei trebuie să-l rezolve, ei poartă responsabilitatea conflictului, ei trebuie să învețe să comunice și să-l soluționeze. Rolul profesorului poate fi doar unul de sprijin, de îndrumare. Profesorul poate propune sarcini integratoare. Ar fi important ca el să poată preciza contextul în care are loc conflictul (conflict de rol, conflicte legate de împărțirea sarcinilor și a responsabilităților, legate de constrângeri de timp și spațiu, de resurse, de eterogenitatea sau omogenitatea membrilor etc.), să dea dovadă de profesionalism și de cooperare pentru a ajunge la soluționarea conflictului. El poate oferi diverse instrumente de soluționare

a conflictelor luate din practicile comunicării de bază (inclusiv ascultarea, luarea în considerare a diferențelor de opinie, reformularea, feedback-ul etc.), poate dezvolta cunoștințe despre procesualitatea muncii în echipă, despre metodele de luare a deciziilor de grup etc. Profesorul are rolul de facilitator al soluționării conflictelor, nu de responsabil al identificării soluțiilor la conflictele care apar în echipe. Nu el spune cine are dreptate, cine greșește, cine câștigă, cine pierde, nici cel care impune soluția cea mai bună.

Studiul de caz permite conștientizarea faptului că există mai multe soluții la aceeași situație-problemă. Cazul trebuie să ofere informații accesibile adecvate despre o situație-problemă. Adesea, cazul este realizat pe baza datelor reale, culese de pe teren, dar el poate fi construit și pe baza studierii literaturii de specialitate. Cazul poate fi prezentat în diferite moduri: text scris, dosar de presă, prezentare orală, simulare, înregistrare audio sau video, prezentare în Power Point, prin mărturia cuiva care a experimentat situația. Studentul poate face o judecată critică a situației-problemă prezentate din mai multe unghiuri (social, economic, istoric, etic) și va trebui să analizeze cazul, ca apoi să ia o hotărâre, să propună o soluție. Profesorul va evalua realismul soluției propuse, va analiza consecințele acesteia, relevanța argumentelor aduse (dar și calitatea exprimării, coerenta și relevanța ideilor, limbajul corporal, claritatea prezentării etc.). El este atent la respectarea punctului de vedere al celorlalți, la capacitatea lor de argumenta, la promptitudinea și pertinența acestora.

Gândirea critică

A învăța fără a gândi este inutil, a gândi fără a învăța este periculos, spunea Confucius acum 2500 de ani... Elevul, studentul trebuie învățat să învețe, să-și dezvolte capacitatea de a gândi critic, de a-și controla și evalua propria gândire.

Gândirea critică nu se construiește plecând de la o listă de abilități generale și transferabile, ea nu este un produs, ci un proces complex pus în mișcare de către cei care practică activ dialogul de la egal la egal.

Tehnologia educațională ar trebui să faciliteze relația actuală dintre învățare și gândire. Formarea gândirii critice este o responsabilitate didactică importantă¹. Ea este o „abilitate absolut necesară” pentru a face

¹ Facilitarea soluționării conflictelor din echipă, Ina Motoi, profesor de asistență socială la UQAT

² <https://www.decitre.fr/livres/guide-de-resolution-de-conflits-dans-le-travail-en-equipe-9782760543690.html>