

Standarde curriculare universitare. Încercare de descriere

de

MIHAELA SECRIERU

1. Problematika generală a standardelor curriculare

În mediul educațional românesc nevoia unor standarde s-a declanșat o dată cu reforma curriculară din învățământ¹. Reforma curriculară pune mai accentuat problema unei evaluări atât a produselor educației, cât și a tuturor celorlalte subcomponente curriculare, înțelegînd prin subcomponente toate elementele constitutive ale procesului educațional. Această evaluare de ansamblu, obținută din evaluări secvențiale permite o mai bună apreciere a întregului proces de educație.

1.1. Ce sînt standardele?

În termeni de dicționar, standardizarea este „o acțiune prin care se urmărește reglementarea tehnică, organizată a producției prin specificare, tipizare și unificare pentru a asigura calitatea produselor, economisirea de material și creșterea productivității muncii”². Din această definiție, științele educației au reținut doar nevoia de instrumentare a evaluărilor, de organizare, de proces și de produs, pentru a se obține finalitatea specifică a educației: *savoir* și *savoir-faire*, în condiții de economie de timp și de efort, dar cu rezultate de excepție. Din perspectiva reformei și teoriei curriculare: standardele reprezintă un ansamblu de așteptări și cerințe, explicit formulate, referitoare la atitudinile, aptitudinile și cunoștințele pe care trebuie să le probeze un elev/ student sau absolvent la sfîrșitul unui ciclu de învățămînt sau în alte contexte (de exemplu, concursuri școlare, naționale, capacitate, bacalaureat etc. dar și la interviurile/ examenele de angajare etc., ori pe parcursul activității profesionale). Evident că o asemenea definiție poate da cîteva indicii despre ce înseamnă standard și acțiunea de a standardiza, dar acestea sînt sumare și sumative sau generalizate prin sintetizare. Caracteristicile esențiale ale standardelor le găsim consemnate la Carmen Crețu, și le redăm și noi în cele ce urmează:

- o „Standardele curriculare reprezintă o proiecție sintetică a aspirațiilor, cât și a expectanțelor legate de calitatea proceselor educaționale.
- o Standardele în general sînt definite ca norme care stabilesc prescripții privitoare la calitatea, dimensiunile (extensie, profunzime, dinamică etc.), precum și alte elemente ce caracterizează un produs sau un rezultat al unei activități.

¹ Mai exact, așa cum subliniază și S. Iosifescu (2000: 3) „problema standardelor referitoare la activitatea diferitelor tipuri de organizații (inclusiv educaționale) a apărut atunci cînd schimbările din mediul în care acestea funcționau au devenit foarte rapide și imprevizibile. Organizațiile centralizate de tip rațional-birocratice și înalte (cu multe niveluri ierarhice) — așa cum sînt sau au fost majoritatea sistemelor școlare — și-au demonstrat incapacitatea de a funcționa eficient într-un astfel de mediu”.

² Cf. Florin Marcu, Constant Maneca, *Dicționarul de neologisme*, Editura Academiei, București, 1986, s.v. În literatura de specialitate internațională sînt utilizați termenii „skill standards” — standarde aptitudinale; „occupational standards” — standarde ocupaționale, „competency standards” — standarde de competență. Competența o reprezintă capacitatea de a aplica, combina și transfera cunoștințe și deprinderi în situații și medii de muncă diverse, pentru a realiza activitățile cerute la locul de muncă, la nivelul calitativ specificat în standardele ocupaționale.

- o Standardele sînt utilizate ca unități de măsură/ evaluare etalon.
- o Standardele curriculare permit evaluarea caracteristicilor cantitative și calitative ale fenomenelor curriculare vizate.” (Carmen Crețu 2000: 170 sqq).

Dat fiind că „standardele sînt asociate diferitelor componente curriculare (obiective educaționale, profile psiho-comportamentale de formare, conținuturi curriculare, performanțe școlare etc.), pentru a indica în ce măsură sînt realizate, în raport cu un plan inițial proiectat” (Carmen Crețu 2000: 170), standardele se supun unor taxinomii, după mai multe criterii, după cum urmează: „1. criteriul componentelor curriculare; 2. criteriul performanței școlare expectate; 3. criteriul caracteristicilor distinctive ale ariei populaționale de incidență a standardelor etc.” (Carmen Crețu 2000: 170)³. Standardele vizează în mod special și profesorul și performanțele sale în practica educațională.

1.2. Standardizarea ca dilemă morală

Este binecunoscută fapta mitologică a personajului Prokustes, care stătea la drum și ademenea drumeții pentru a-i măsura în patul său. Pe cei mai înalți se zice îi scurta, iar pe cei mai scurți îi întindea conform celor două paturi ale sale. Privind retrospectiv am putea zice că acest personaj era precursorul aplicării standardelor. Prin alegoria invocată de noi dorim să problematizăm caracterul moral și dilematic al standardelor. Este evident pentru oricine că aspectul ales de Prokustes pentru a-l standardiza: înălțimea oamenilor era implacabil natural și fapta lui era împotriva naturii, dar în ceea ce privește educația, putem noi măsura, tăia, sancționa, arunca, remodela, redimensiona, tot ceea ce este componentă a educației? Nu este acest lucru, fiind vorba de *datum*-uri naturale tot împotriva naturii umane? Care este diferența dintre standardizarea umană și cea industrială? Standardizarea la nivel industrial are un back-ground extrem de riguros, de exemplu o piesă va fi proiectată și desenată tehnic și va avea menționate caracteristici de formă, material, dimensiuni de volum, masă, lățime, lungime, înălțime, rabat posibil și toleranță finală etc. Ulterior orice piesă va fi evaluată după caracteristicile desenului tehnic al prototipului. Observăm aici cum este implicat mitul perfecțiunii umane raportat la mașină, ca ideal al perfecțiunii. Această standardizare tehnică poate fi aplicată la performanțele educaționale: educatului, educatorului, procesului, sînt aceste activități la fel de riguros standardizabile? Dacă da, atunci nevoia de standarde e evidentă dacă nu, este inoportun să vorbim despre standarde educaționale. La întrebarea dacă avem nevoie într-adevăr în educație de standarde, cu siguranță există mai multe răspunsuri posibile? În ceea ce ne privește, standardizarea în educație este expresia metaforică a preocupării găsirii unor limite conceptuale în interiorul cărora să avem siguranța unui rezultat dacă nu foarte bun, cel puțin bun: optimizarea muncii în beneficiul progresului umanității și limitarea frustrărilor și a eșecurilor profesionale a individului educat.

1.3. Funcțiile esențiale ale standardelor

Un parametru atît de important și infuzat la toate nivele educaționale, precum standardele, are, cu siguranță, mai multe funcții reglatoare, normative, prescriptive. Funcțiile esențiale ale sistemelor de standarde educaționale sînt, așa cum au fost ele descrise în literatura de specialitate, următoarele⁴:

³ O descriere a acestora, după criteriile amintite, o găsim la Carmen Crețu 2000: 170 sqq.

⁴ Aceste funcții le găsim identificate în documentul elaborat de Laboratorul „Management educațional” din cadrul Institutului de Științe ale Educației, coord. de S. Iosifescu, după care cităm și noi (www.ise.ro/resurse/ise_oo_man_std.pdf).

1. „asigurarea respectării principiilor fundamentale de politică educațională;
2. păstrarea coerenței sistemului educațional în condițiile descentralizării, ale creșterii autonomiei unităților școlare și ale creșterii participării comunităților locale;
3. folosirea eficientă a resurselor (mai ales financiare și umane) în realizarea funcției specifice și a obținerii rezultatelor școlare;
4. realizarea formării inițiale și continue și a dezvoltării profesionale pentru toate categoriile de personal, pentru ca acestea să îndeplinească la nivel de proficiență⁵, funcțiile și rolurile specifice;
5. asigurarea calității serviciilor educaționale și evaluarea raportului „costuri”/ „beneficii” și mai ales „costuri”/ „eficacitate” pentru serviciile și programele educaționale desfășurate la nivel național, regional și local;
6. definirea cadrelor și orientarea dezvoltării organizaționale și instituționale.”(S. Iosifescu 2000: 3).

După cum se observă, aceste funcții epuizează sistemul educațional fiind omniprezente atât la nivel vertical, paradigmatic, în longitudinea sistemului, cât și la nivel orizontal, sintagmatic, în latitudinea sistemului. Interesează, atunci când vorbim în special de nivelul universitar, funcția descrisă sub. nr. 4. Cele mai importante funcții ale standardelor sînt, în opinia noastră, *funcția reglatoare și funcția coezivă*, fiindcă acestea dau seama de unitatea și coerența unui sistem.

1.4. Conceptul de „calitate”

Conceptul de *calitate* este intrinsec legat de cel de standard cu care își împarte intensiunea conceptuală, intrînd chiar într-o relație de circularitate; cf. „asigurarea calității se face în sistemul național de învățămînt prin raportare la un set comun de standarde”⁶. E necesar, de aceea a scurtă precizare privind utilizarea acestui termen, care de fapt privește idealul educațional al oricărui sistem de învățămînt. Dat fiind această relație de conținut sau consubstanțialitate între termenii amintiți, e important să precizăm cine pe cine conține. Epistemologic noțiunea de calitate este pre-teoretică celei de standard, fiindcă aceasta există liber și în afara conceptualizării. Standardizarea calitative intervine atunci cînd în mod voit sau deliberat se dorește obținerea unei uniformizări pozitive a caracteristicilor unui produs.

1.5. Principiile de validare a standardelor

În opinia noastră, *standardele educaționale* sînt reformularea în termeni de competență a obiectivelor educaționale, în diferite grade de generalitate. De exemplu obiectivul este un scop, o așteptare: „profesorul trebuie să știe să alcătuiască un proiect de lecție, utilizînd o structură didactică coerentă și funcțională”, iar standardul este un rezultat, o realizare: „profesorul știe să alcătuiască un proiect de lecție, utilizînd o structură didactică coerentă și funcțională”. Corespondența biunivocă dintre obiectiv și standard se poate observa și din exigențele pe care trebuie să le îndeplinească un obiectiv, exigențe surprinse de specialiștii în economie sub acronimul **SMART**. Mai exact, obiectivul trebuie să fie: **Specific. Măsurabil. Adecvat temporal. Relevant. Tangibil**, iar standardul trebuie să cuantifice gradual parametrii realizați. O nouă analiză a acestor standarde prezentate aici, trebuie făcută pe problemele abordate de fiecare dintre ele, urmînd a se decela ce înseamnă

⁵ Aici s-a folosit cu o adaptare fonologică minimă, respectiv un calc lingvistic, termenul engl. „proficiency”, care este folosit în literatura de specialitate cu sensul de ‘profesionalism’, ‘grad înalt de internalizare’.

⁶ *Lege privind asigurarea calității în educație* [Proiect] (sub www.dppd.usv.ro/legaturi/leg.calit.html).

comun și individual și care sînt principalele probleme care trebuie să fie evaluate prin standarde.

2. Standarde curriculare universitare

Totuși atunci cînd se vorbește despre standarde curriculare, universitare sau nu, se invocă „standardele curriculare europene”⁷. Care sînt aceste „standarde europene” cu siguranță e greu de spus, deoarece în literatura de specialitate pătrunsă recent la noi, există foarte multe propuneri și modele străine de standarde aplicate diverselor dimensiuni educaționale, fără ca vreunul din aceste modele să fie recunoscut drept prototipul „standardului european”. Pentru a obține o cît de sumară descriere a acestui prototip, am procedat la un scurt inventar și la o analiză critică a standardelor internaționale⁸, cunoscute la noi, în speranța obținerii unor informații pertinente și relevante în contextul discuției despre standarde, procedeu aplicat și de laboratorul management Educațional al ISE, atunci cînd a fost pus în fața rezolvării problemei de a oferi standarde naționale pentru managementul instituțional. Nu redăm aici întregul demers analitic⁹, observăm doar că toate standardele internaționale se feresc să facă precizări prea tehnice, ca de exemplu măsurători cantitative, ca de exemplu: studentul va ști să aplice cinci metode activ-participative și trei metode expositive, va ști să utilizeze retroproiectorul etc. prin formulare aceste standarde rămînînd în sfera calitativului-optativ, semiotica lor fiind de tipul „ar fi de dorit ca...”. În aceste condiții se pune sub semnul îndoielii însăși activitatea de elaborare a standardelor, care sînt doar asertive și flexibile încît se pot mula pe toată activitatea educațională, pentru că nu stipulează instrumente de măsură. Facem în continuare precizarea importantă că analiza critică și disocierea caracteristicilor acestor standarde — deși ne-au adus informații prețioase privind proiectarea lor și chiar înțelegerea principiului după care ele ar trebui să funcționeze — nu anulează realitatea evidentă că accentul la nivelul universitar cade pe titularul disciplinei și că orice încercare de standardizare se oprește în fața hotărîrii conceptorului de curriculum universitar privind *cum trebuie predată disciplina, ce și cît din conținuturile disciplinei trebuie transmise*, de asemenea *cum trebuie făcută evaluarea*. De aceea marea majoritate a standardelor — uneori chiar și pentru învățămîntul preuniversitar — sînt formulate pornind de la persoana profesorului (vezi *infra*). Această constatare nu anulează însă valențele informative și funcția de reglare a cunoașterii prin comparație oferite de analiza altor sisteme similare din țară și străine. Cîștigul consultării și analizei acestor standarde este acela că face posibilă conștientizarea rolului standardelor în funcționarea coerentă și unitară a învățămîntului universitar. De aici și interesul nostru pentru acest subiect. Revenind la observația că noțiunea de standard privește întreg sistemul educațional românesc, începînd de la organizarea instituțională și nivelele proiectării curriculare¹⁰ și trecînd prin principiile care

⁷ Cf. „evaluarea externă a calității procesului de instruire și educare, în raport cu standardele de referință europene și internaționale [s.n. M.S.] se realizează de instituții...” (*Lege privind asigurarea calității în educație* [Proiect], sub www.dppd.usv.ro/legaturi/leg.calit.html).

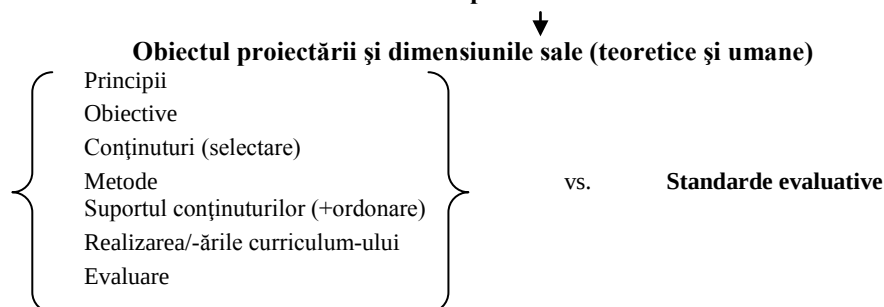
⁸ Este vorba de analiza structurală și critică a standardelor înregistrate de noi sub nota 7.

⁹ Vezi www.ise.ro/resurse/ise_00_man_std.pdf, Anexe. p. 32-98.

¹⁰ Fiind un termen tehnic este necesară o explicație privind intensiunea acestuia. Este vorba de trei nivele: 1. *Nivelul politic*. După ce se determină o politica educațională, aceasta fixează idealul, finalitățile educației, beneficiarii, resursele globale necesare pentru realizarea acțiunii educative, precum și, credem noi, prioritățile și suportul legislativ. În calitate de factori decizionali, [deși ar trebui să fie specialiștii în curriculum], D'Hainaut îi indică pe responsabilii politici pe plan național, regional sau local; dar nu exclude o consultare largă în interiorul grupului implicat (studenți, profesori, părinți ai elevilor, patroni etc.). „Produsele activității la nivel politic sînt

stau la baza acestei organizări sau principiile care guvernează studierea unei arii curriculare, obiectivele, conținuturile, evaluarea etc., deducem că acesta poate fi și el un punct de plecare în discutarea problematicii standardelor. Iată cum arată cu aproximație realitatea curriculară:

Nivelele decizionale ale proiectării curriculare¹¹



Toate aceste componente mai importante și multe altele adiacente trebuie deci să se raporteze la standarde calitative. Încercăm în lucrarea de față să izolăm din această problematică extrem de largă, dimensiunea care privește, mai întâi latura universitară și în interiorul acesteia cea a disciplinelor lingvistice și a didacticii acestora. În acest moment identificăm următoarele tipuri de relații, cu referire specială la nivelul universitar, relații pe care le vom discuta mai departe în linii extrem de generale, dar de esență și din perspectivă sincronică:

- I. Relația „Standarde — Principii (generale și specifice)”
- II. Relația „Standarde — Obiective”
- III. Relația „Standarde — Conținuturi (selectarea și ordonarea lor)”
- IV. Relația „Standarde — Metode de predare-învățare”
- V. Relația „Standarde — (Metode de) Evaluare”
- VI. Relația „Standarde — Competențele profesorului universitar”

I. Relația „Standarde — Principii (generale și specifice)”

Într-un document privind *Strategia învățământului superior românesc pe perioada 2002-2010*¹², elaborat de MEC se descriu principalele direcții de dezvoltare a învățământului superior românesc, direcții guvernate de o serie de *principii* care ordonează

declarațiile de intenție, luările de poziții care exprimă convingeri și alegeri de valori; sînt de asemenea legi, dispoziții, decizii, care precizează opțiuni fundamentale, ce definesc priorități.” (1981: 86). 2. *Nivelul intermediar (nivel de gestiune sau de administrație)* al acestei politici reprezintă o detaliere a acestei politici, valorificată, așa cum reiese din descrierile de detaliu date de D'Hainaut, credem, într-un curriculum național, cadru de referință, unde se înregistrează ariile curriculare și disciplinele subiacente; standardele de performanță; modalitățile generale de realizare a acestor repere; resursele de timp („orarul-grilă”). Factorii umani implicați sînt reprezentanții ministerelor, specialiști și experți. Ambele nivele constituie, în opinia noastră ceea ce s-ar putea numi „pedagogia prospectivă”, date fiind funcțiile sale fundamentale. 3. *Terenul acțiunii (nivelul „tehnic sau pedagogic”)*. La acest nivel se operationalizează obiectivele, se alege metodologia de predare, parcursurile sau „itinerarele actului de învățare”, în expresia lui D'Hainaut. Nivelul realizării revine autorilor de programe, manuale, ghiduri metodologice etc. Actorii implicați sînt directorii instituțiilor de învățămînt și profesorii care pun în practică pedagogia prospectivă. Aceasta componentă reprezintă, în opinia noastră nivelul „pedagogiei aplicate”.

¹¹ Care vizează toate nivelele: preuniversitar, universitar, postuniversitar.

¹² Vezi: <http://www.almamater.md/documents/130/index.html>.

întreaga activitate universitară. Pe scurt este vorba de două categorii de principii, unele generale, în număr de 7¹³, altele specifice, în număr de 17, care vizează și delimitează direcțiile de dezvoltare a învățământului superior în următorii ani. Dintre principiile specifice reținem pe acelea care fac trimiteri subiacente la standarde: „3. flexibilitatea curriculum-ului, prin adaptarea permanentă la inputs-urile care sosesc din mediul universitar și extra-universitar; 4. stimularea gândirii studentului și mai puțin a capacității acestuia de conținutizare a informației; 5. promovarea unui nou management al calității în procesul de învățământ superior”¹⁴. În modul cum sînt formulate aceste principii specifice guvernează direct nivelul de decizie numit de noi „pedagogie minoră”¹⁵, respectiv concepătorii de curriculum universitar și procesul educațional manageriat de aceștia.

Standardele la care se va adapta un curriculum universitar vor fi:

— curriculum universitar va fi document la care se vor raporta curricula școlare

— curriculum universitar va fi centrat pe student

— curriculum universitar va fi testat din perspectiva calității informației și a metodologiei de transmitere a informației.

Este evident că în momentul actual acestea sînt doar standarde expectate și nu realizate.

II. Relația „Standarde — Obiective”

Literatura românească de specialitate a cochetat cu termenul de obiective și centrarea pe obiective încă înainte de reforma curriculară¹⁶, și fără îndoială că învățământul românesc, sub sau liber de eticheta reformei curriculare, s-ar fi îndreptat firesc spre această nouă abordare, dar această strategie a căpătat importanță mai mare în contextul reformei curriculare actuale. Coroborînd adevărul evident că numărul de cunoștințe pe care ar putea să le înmagazineze cineva este drastic limitat de timpul fizic avut la dispoziție¹⁷, cu acela că focalizarea pe memorare distrage atenția de fapt de la obiectivul mai semnificativ ca acela de a învăța cum să gîndești, observăm și noi că J. Dewey a sesizat cu mult înaintea timpului nostru și al contemporanilor săi că o persoană educată este aceea care „a cîștigat puterea unei atenții meditative, pe cea de a-și pune întrebări și probleme”, fără de care „mintea rămîne la dispoziția obișnuinței și a influențelor externe”. Mai notăm în continuarea acestor aserțiuni ale lui Dewey, opinia lui Alfie Kohn care spune că: „cel mai bun sistem de învățământ este cel organizat în jurul problemelor, proiectelor și întrebărilor — opus faptelor, abilităților și disciplinelor. Cunoașterea se dobîndește, desigur, dar într-un context și pentru un scop. Accentul cade mai curînd pe profunzime decît pentru extindere, dar și pe descoperirea mai degrabă a ideilor, decît pe acoperirea unui curriculum”¹⁸. Dezicîndu-ne de la adevărul care părea absolut că a fi educat înseamnă a avea capacitatea de a reproduce cît mai multe elemente selectate din cultura curentă, observăm că într-adevăr

¹³ Simpla enumerare fără o discuție a acestor principii generale nu reprezintă, în opinia noastră un cîștig conceptual, de aceea nu le vom reda integral.

¹⁴ cf. <http://www.almamater.md/documents/130/index.html>.

¹⁵ Vezi *supra* nota 2.

¹⁶ Cf. de exemplu lucrarea Constanței Bărboi (coord.), *Metodica predării limbii și literaturii române în liceu*, EDP, București, 1983, p. 36, în care găsim „strategii didactice focalizate pe obiective” și nu pe conținuturi. Neajunsul îl constituiau manualele unice și selectarea culturală din perspectiva valorii istorice a conținuturilor.

¹⁷ Nu numai în anii școlarității, atunci cînd cunoștințele nu sînt niciodată pe deplin înțelese, ci mai mult înmagazinate, datorită nivelului academic al lor, dar și pe parcursul unei întregi vieți raportate la lista de conținuturi, de regulă valori clasice, pe care, la modul ideal, ar trebui cineva să le știe pentru a fi considerat educat.

¹⁸ <http://www.upg-ploiesti.ro/buletin-upg/2005/mai/estudiantina.htm>, p. 4.

saltul calitativ al reformei curriculare actuale este focalizarea pe obiectivele formative, cărora li se vor subordona conținuturile informative.

Standardul curriculum-ului universitar raportat la obiective va fi:

— *curriculum-ul universitar va fi centrat pe obiective formativ- informative*

Relația pe care o vom discuta mai departe va întări concluzia noastră.

III. Relația „Standarde — Conținuturi (selectarea și ordonarea lor)”

În condițiile unei europenizări inițiale și a unei globalizări secunde a învățământului universitar, în sensul transgresărilor dintre sistemele educaționale naționale fără incompatibilități insurmontabile, se pune problema unei compatibilizări curriculare, care interesează selectarea și ordonarea conținuturilor. Conținuturile sînt considerate adevăratele suporturi ale atingerii idealului tuturor sistemelor educaționale ideal sintetizabil prin sintagma „a fi bine educat”. Este momentul să disociem între scopurile academice care pun accentul pe informativ și scopurile sociale care pun accentul pe formativ. Selectarea conținuturilor stă într-un echilibru instabil între aceste două scopuri dificil de armonizat. Iată cum sintetizează în limbaj comun experții educaționali această problemă. Alfie Kohn punîndu-și întrebarea „ce înseamnă să fii bine educat” aduce în discuție opinia lui Nel Noddings, profesor emerit la Stanford University, care ne îndeamnă să respingem noțiunea depășită că „prima prioritate a școlii ar trebui să fie dezvoltarea intelectului” și să o înlocuim cu aceea că „principalul scop al educației ar trebui să fie acela de a produce oameni competenți, plăcuți și atenți”¹⁹. Lăsînd la o parte faptul că a doua aserțiune nu o anulează pe prima — „competent” însemnînd de fapt un intelect dezvoltat, capabil să cuprindă complexitatea problemelor și să rezolve situații ținînd cont de toți factorii implicați — cea de-a doua aserțiune este cu mult mai largă pentru că adună sub ea mai multe tipuri de curriculum, mai exact nu numai curriculum-ul formal, oficial, dar și cel nonformal cu manifestările sale specifice, lărgind aria de acoperire a sistemului educațional oficial cu ceea ce nu era domeniul ei pînă acum. Cu această problemă a conținuturilor nu ne confruntăm doar noi Prof. Jirii Kotasek, într-un discurs privind *Aspecte ale formării cadrelor didactice în Europa Centrală și de Est* (1), observa, cu privire la Cehia, că în ultimii ani programele de instruire/ pregătire a cadrelor didactice la nivel universitar nu mai sînt specializate atît de îngust ca înainte, în unul sau două domenii academice” și că introducerea unor noi discipline și domenii „relevante pentru curriculum-ul școlar în uz”, ca de exemplu *comunicare eficientă, relații interpersonale etc.* a făcut ca facultățile pedagogice să devină mai atractive pentru candidați²⁰. Cehia a remodelat curriculum-ul său în direcția „instruirii prin cooperarea, diferențierea și individualizare, formarea abilităților de comunicare, stimularea creativității, motivarea, integrarea copiilor cu deficiențe, relația profesor-elev, diagnosticarea pedagogică etc.” Specialiștii conchid că aspectul cheie al problemei este și aici „centrarea pe elev/ student”.

În ceea ce privește conținuturile învățării este evidentă însă, chiar și pentru vechiul ideal academic „lipsa consensului” în selectarea conținuturilor, întrucît acestea nu pot răspunde testului de validitate pentru culturi și subculturi internaționale și nici naționale, de unde relativismul geografic, cultural, dar și istoric. Ceea ce apare ca un fapt muabil: diversitatea conținuturilor poate fi el tratat ca un fapt imuabil: unificarea conținuturilor? Pe aceeași linie de apreciere conchidem și noi ca și Alfie Kohn că orice compatibilizare prin

¹⁹ <http://www.upg-ploiesti.ro/buletin-upg/2005/mai/estudiantina.htm>, p. 1.

²⁰ <http://www.alamamater.md/articles/536/>, p. 1.

selectarea conținuturilor „este un punct slab de plecare pentru a reproiecta curriculum-ul, ca și de a judeca succesul învățămîntului”. Compatibilizarea curriculară se va raporta atunci nu numai la „ce predăm”, sau „cît predăm”, ci și la „cum predăm” așa cum se observă din direcțiile de evoluție curriculară pentru Cehia, reproduse mai sus, adică va fi mai accentuat înscrisă și în relația *obiective-metode* pe care o vom discuta mai departe.

Din perspectiva conținuturilor, standardele vor fi deci:

— *curriculum universitar cuprinde conținuturi selectate de titularul disciplinei*²¹

— *conținuturile curriculum-ului universitar vor fi manageriate din perspectivă formativ-informativă*

— *conținuturile universitare vor fi evaluate prospectiv din perspectiva centrării pe student.*

IV. Relația „Standarde — Metode de predare-învățare-evaluare”

Lăsînd în subsidiar puțin bogata literatură națională de specialitate în didactică universitară, în general și în didactica universitară a limbii române în special, am avut confirmarea necesității unei schimbări de optică din lucrarea finanțată de Agenția Națională Socrates, privind politicile educaționale universitare, lucrare care se ocupă de *Predarea și învățarea limbilor străine în România din perspectivă europeană* și care în spațiul alocat învățămîntului universitar constata că metodologic există un anumit conservatorism la nivelul didacticii universitare, activitățile organizate pe cursuri și seminarii fiind tributare stilului academic, magistral și de aici mai puțin deschise la noi forme de organizare a învățării care să-i confere și studentului un rol mult mai implicat și mai activ (cf. Alexandra Cuniță și alții 1997: 97-99).

Dacă aspectul cheie al reformării în toată Europa este *instruirea centrată pe student*, și această componentă a managementului metodelor trebuie să răspundă aceluiași imperativ. Aceasta înseamnă că metodele de predare-învățare-evaluare trebuie și ele să slujească formării de competențe studenților. Coroborînd cele două aspecte discutate pînă aici: conservatorismul metodelor universitare per ansamblu care caracterizează sistemul universitar în România și nevoia de redimensionare a acestui aspect de suprafață deosebit de vizibil și de important pentru studenți, notăm experiența unor universități din Germania²², care au lucrat în parteneriat și au construit un set de instrumente deosebit de valoroase prin care reconsideră întreaga abordare universitară a predării. Pe dimensiunea metodelor, specialiștii amintiți au propus, descris și instrumentat sau testat un număr de aproximativ 40 metode activ-participative pe care dorim doar să le consemnăm aici doar ca titlu, pentru a se putea forma o impresie asupra posibilităților de exploatare a metodelor formative și la nivelul învățămîntului universitar. Este vorba de *Advocatus diaboli, Aktives Strukturieren, Archäologenkongreß, Blitzlicht, Brainstorming, Concept Mapping, Debatte, Diskussion, Dreiecks-Methode, Entscheidungsspiel, Evaluationsskulptur, Expertenbefragung, Feedback, Fishbowl, Glückstopf, Gruppenarbeit, Impulsreferat, Kofferpacken, Kollegiale Praxisberatung, Kugellager, Lernslogan, Lernstop, Metaplantchnik, Mindmapping, Muddiest Point, Partnerinterview, Partnerstafette, Planspiel, Postersession, PQ4R-Methode, Pro-Kontra-Argumentation, Pyramidenmethode*,

²¹ Cf. și „în învățămîntul universitar, libertatea deplină a facultăților privind dezvoltarea structurii și conținuturilor curriculare este absolut îndreptățită și normală. Nu există ierarhii superioare care să dicteze” (*ibidem*, p. 2).

²² Este vorba de 10 caiete de didactică universitară sun titlul *Besser Lehren*, elaborate de un grup de lucru de la Universitatea „Albert Ludwig” din Freiburg. Caietul 2 conține descrierile metodelor amintite, metode care au aplicații în celelalte 9 caiete: www.beltz.de.

*Rollenspiel, Sandwich, Simulation von Lehr-Lern-Situationen, Target, Vorstellung mit Dingen, Vorstellungsgruppe mit inhaltlichem Zentrum*²³.

În ceea ce privește evaluarea, standardizarea este tot mai posibilă prin rafinarea testelor docimologice, o tendință a învățământului universitar european, fiind însă preferința pentru evaluarea calitativă, prin teme pentru acasă (Hausaufgaben): proiecte, scurte eseuri, rezolvări de sarcini etc.

Din perspectiva metodelor, standardele vor fi.

Calitative: se va evalua în ce măsură una sau alta dintre metode favorizează în egală măsură caracterul informativ și formativ al învățării.

Cantitative: se va urmări păstrarea motivației studentului pentru disciplină prin utilizarea de metode variate, aceeași metodă ducând deopotrivă la tocirea ei cât și la tocirea interesului pentru disciplină.

V. Relația „Standarde — Competențele profesorului universitar”

Preocuparea pentru elaborarea de standarde profesionale a început și ea în educaționalul românesc imediat după declanșarea reformei curriculare²⁴ și a avut drept modele diversele documente elaborate în țări cu bună tradiție²⁵. Nici o încercare românească însă nu a vizat învățământul universitar²⁶, din motive pe care nu încercăm să le

²³ *Besser Lehren*, Heft 2, *Methodensammlung*, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Beltz. Deutscher Studien Verlag, 2000, p. 16-96.

²⁴ Este vorba despre următoarele documente: *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, coord. Lucia Gliga, MEN, CNPP, București, 2002. Documentul cuprinde două standarde: *Predarea în învățământul primar; Predarea matematicii în gimnaziu*; Standardele Consiliului pentru Standardele Ocupaționale și Atestare, COSA, *Standard ocupațional. Ocupația: Profesor gimnaziu-liceu* București, 1999; de asemenea chiar Standardele proiectului START, elaborate în cadrul unui parteneriat universitar – pre-universitar la Iași.

²⁵ Enumerăm aici doar câteva din aceste modele străine care au stat la baza elaborării standardelor românești enumerate în nota de mai sus, urmînd ca într-o altă lucrare să analizăm critic aceste standarde care au servit drept model. Este vorba despre: *Standards of Practice for Teaching Profession*, Council of Ontario College of Teachers, Nov. 1999), UK, Scoția, The Scottish Office – Education and Industry Department A elaborat 2 documente pentru profesorii de gimnaziu și liceu: 1). *Competențele profesorului calificat stagiar*; 2). *Standardele pentru profesori începători*; *Standarde pentru șefii de catedră*; Agenția pentru Perfecționarea Profesorilor (TTA) – Teachers Training Agency; *Standarde pentru predare – profesorul desăvîrșit în Statele Unite*: „What Teachers Should Know And Be Able To Do”, elaborat de Comisia Națională pentru Standarde Profesionale în Învățămînt (CNSPI), SUA – National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), USA; *Standardele naționale pentru statutul de profesor calificat*, Marea Britanie/Regatul Unit, Țara Galilor, mai 1988; UK, Scoția, The Scottish Office – Education and Industry Department care a elaborat 2 documente pentru profesorii de gimnaziu și liceu: 1). *Competențele profesorului calificat stagiar*; 2). *Standardele pentru profesori începători*.

²⁶ Asemenea standarde trebuie să urmărească toate etapele evolutive ale unei cariere didactice sau trebuie să urmărească din perspectiva unui alt criteriu exhaustiv întreg procesul educațional implicat:

Formarea inițială — universitară trebuie să cuprindă:

- standarde pentru didactica disciplinei;
- standarde pentru practica pedagogică;
- postuniversitară:
- standarde pentru profesorii debutanți sau stagiați;

Formarea continuă va cuprinde:

- standarde pentru profesorii definitivi;
- standarde pentru profesorii cu gradul didactic II;
- standarde pentru profesorii cu gradul didactic I
- standarde pentru profesorii metodiști,
- standarde pentru profesorii fără grade didactice, dar cu stagii de perfecționare.

Ele trebuie să fie diferențiate cantitativ și calitativ și să aibă caracter normativ și prescriptiv.

reconstituim²⁷. Unele din obiectivele vizate de standardele internaționale sînt stimularea anumitor competențe ale profesorului, în acord cu filozofia educațională actuală, și anume:

- devotamentul profesorilor față de elevi;
- devotamentul profesorilor față de procesul de învățămînt;
- competența profesională;
- calitatea practicii activității de predare;
- conducerea și lucrul cu comunitatea;
- dezvoltarea profesională continuă. (cf. *Standards of Practice for Teaching Profession*, Council of Ontario College of Teachers, Nov. 1999).

Aceste obiective sînt ipostaziate uneori, la nivelul unor încercări de standardizare naționale în principii. Cf.

1. *Cadrul didactic este un bun cunoscător al domeniului și al didacticii disciplinei pe care o predă;*
2. *Cadrul didactic cunoaște elevul/studentul și îl asistă în propria dezvoltare;*
3. *Cadrul didactic este membru activ al comunității;*
4. *Cadrul didactic are o atitudine reflexivă;*
5. *Cadrul didactic este promotor al unui sistem de valori în concordanță cu idealul educațional (Standardele elaborate în cadrul proiectului START, Iași 2001-2005).*

Trebuie să menționăm însă că nu au fost elaborate standarde specifice pentru profesorul universitar, în general și pentru cel care predă discipline lingvistice, în special. La nivelul climatului de opinie, aceste principii iterate mai sus, derivate din idealul educațional, observăm universal și nu exclusiv românesc pot servi drept repere orientative. O descriere specifică domeniului lingvistic poate ar pune însă mai bine în evidență acele puncte în care profesorul ar trebui să insiste pentru a asigura o buna pregătire lingvistică studenților.

Concluzii

Învățămîntul universitar românesc poate să răspundă pozitiv acestor preliminariei de standarde, în sensul că se poate înscrie pe un model comparabil, dar evident că poate să se diferențieze activ de la centru la centru universitar. Analiza noastră și modelizarea rezultată sînt doar încercări de a surprinde conceptual noua problematică a standardelor.

Principalele standarde curriculare ar putea fi:

- *curriculum universitar va fi centrat pe student;*
- *curriculum universitar va fi testat din perspectiva calității informației și a metodologiei de transmitere a informației;*
- *curriculum-ul universitar va fi centrat pe obiective formativ- informative;*

²⁷ Notăm doar că MEC a trasat ca sarcină Direcției generale pentru Educație Continuă, Formarea și Perfecționarea Personalului Didactic elaborarea unor standarde la capitolul „Formarea inițială” cf. „Standarde vizînd proiectarea și implementarea standardelor naționale pentru profesia didactică” (M), mai exact la nivel „curricular” se vorbește despre „Stabilirea unor standarde curriculare naționale atît pentru DPPD, cît și pentru colegiile Universitare Pedagogice, pe baza cadrului teoretic realizat de experții în științele educației” (S) (cf. www.edu.ro/dgecfppd3.htm), dar utilizarea termenilor „proiectarea”, „stabilirea”, „implementarea” sugerează clar că acestea sînt doar în faza de proiect sau deziderat. Pe de altă parte, MEC și acest Departament nu pot să propună standarde universitare, decît poate cel mult pentru cele două realități deja identificate DPPD-urile și colegiile universitare, primelor deoarece sînt relativ susceptibile de a fi standardizate pe anumite componente, celorlalte pentru că ele sînt expresia universitară a liceelor pedagogice, deci se supun unei relative standardizări, dacă se are în vedere un curriculum-nucleu. Cunoașterea realității românești ne îndreptățește însă să afirmăm cu siguranță că în fapt nici una din aceste instituții nu aplică vreun document care să standardizeze curriculum-ul pe care îl aplică. Aici ne întîlnim cu ideea clară că libertatea și autonomia universitară se supune mai greu ideii de standardizare decît nivelul preuniversitar semi-descentralizat și că standardele în ultimă instanță vor fi în realitatea românească mai curînd efectul unei activități de feed-back decît de feed-before.

- curriculum universitar cuprinde conținuturi selectate de titularul disciplinei;
- conținuturile curriculum-ului universitar vor fi manageriate din perspectivă formativ-informativă;
- conținuturile universitare vor fi evaluate prospectiv din perspectiva centrării pe student.

Din perspectiva metodelor, standardele vor fi.

Calitative: se va evalua în ce măsură una sau alta dintre metode favorizează în egală măsură caracterul informativ și formativ al învățării.

Cantitative: se va urmări păstrarea motivației studentului pentru disciplină prin utilizarea de metode variate, aceeași metodă ducând deopotrivă la tocirea ei cât și la tocirea interesului pentru disciplină.

Standardele sînt însă „citate” transparent de orice student din activitatea curentă, la curs și seminar a profesorului, oricît de neconceptualizate ar fi ele teoretic, semiotica lor decodîndu-se prin calitatea actului predării. Ele vizează conținuturile învățării, metodele de transmitere a cunoștințelor și calitatea evaluării. Celelalte relații discutate de noi rămîn subsumate. Necesitatea standardizării activității didactice rămîne o activitate inefficientă dacă nu are în vedere și cursuri de formare a tinerilor debutanți pe didactică universitară, fapt care în momentul actual nu ține de MEC, ci de universitățile înseși.

Bibliografie

- *** *Lege privind asigurarea calității în educație*, [Proiect] sub www.dppd.usv.ro/legaturi/leg.calit.html (site consultat la 10 oct. 2005).
- Bărboi, Constanța (coord.), *Metodica predării limbii și literaturii române în liceu*, EDP, București, 1983.
- Behling, John H., *Guidelines for Preparing The Research Proposal*, Revised edition, University Press of America, 1984.
- Besser Lehren, Heft 2, *Methodensammlung*, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Beltz. Deutscher Studien Verlag, 2000, p. 16-96.
- Bocoș, Mușata, *Cercetarea pedagogică – Suporturi teoretice și metodice*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2003.
- Cerghit, Ioan/ Neacșu Ioan/ Negreț-Dobridor Ion/ Pânișoară Ion Ovidiu, *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iași, 2001.
- Crețu, Carmen, *Teoria curriculum-ului și conținuturile educației*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2000.
- Cosa, *Standard ocupațional. Ocupația: Profesor gimnaziu-liceu*, Consiliul pentru Standarde Ocupaționale și Atestare, București, 1999.
- Cuniță, Alexandra/ Popa, Ecaterina/ Drăghicescu, Janeta/ Dorobăț, Dumitru, *Predarea și învățarea limbilor străine în România în perspectivă europeană*, Editura Alternative, 1997.
- Dewey, John, *Trei scrieri despre educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
- Frumos, Florin/ Diac, Georgeta, *Investigarea problematicei activității didactice în sitemul ID*, în vol. *Învățămîntul deschis la distanță. Ghid pentru tutori*, coord. Constantin Cucos, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2004, p. 117-133.
- Fuhrmann, Manfred, *Der europäische Bildungskanon Insel*, Insel Verlag, Frankfurt am Main und Leipzig, 2004.
- Gliga, Lucia (coord.), *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, MEN, CNPPP, București, 2002.
- Good, Carter V./ Scates, Douglas E., *Methods of Research*, Appleton-Century-Crofts INC, New York, 1954.
- D'Hainaut, Louis, *Programe de învățămînt și educație permanentă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.

- Iosifescu S., *Standarde manageriale și de formare managerială*, ISE, Laboratorul „Management educațional”, București, 2000, 89 pag. [PDF] sub www.ise.ro/resurse/ise_oo_man_std.pdf (site consultat la 10 oct 2005).
- Institutul de Științe ale Educației, *Antologia legilor învățământului din România*, București, 2004, studiul introductiv: *Mize sociale, tradiții și inovații în legislația învățământului românesc*, p. 5-24.
- Kohn, Alfie, *Ce înseamnă să fii bine educat?* sub <http://www.upg-ploiesti.ro/buletin-upg/2005/mai/estudiantina.htm> (site consultat la 10 oct 2005).
- Kotasek, Jirí, *Aspecte ale formării cadrelor didactice în Europa Centrală și de Est (I)*, sub <http://www.almamater.md/articles/536/>, (site consultat la 10 oct 2005).
- Marcu, Florin/ Maneca, Constant, *Dicționarul de neologisme*, Editura Academiei, București, 1986.
- Le Pape Racine, Christine, *Immersion-Starthilfe für mehrsprachige Projekte*, Verlag Pestalozzianum, Zürich, 2000.
- MEC, *Perspectivile învățământului universitar din România. Strategia învățământului superior românesc pe perioada 2002-2010*, sub <http://www.almamater.md/documents/130/index.html>, (site consultat la 10 oct 2005).
- MEN, CNPP, *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, coord. Lucia Gliga, București, 2002.
- Portmann-Tselikas, Paul, R., *Sprachförderung im Unterricht*, Orell Füssli Verlag, Zürich, 1998.
- Secrieru, Mihaela, *Bibliografia românească de didactica limbii române*, sub tipar.
- Secrieru, Mihaela, *Didactica limbii române*, Editura Ovi-Art, Iași, 2004.
- Secrieru, Mihaela, *Curricula de Didactica limbii române și de Practica Pedagogică*, <http://letters.uaic.ro/default.php> <Didactica/Practica pedagogica>, 2002+.
- Secrieru, Mihaela, *Portofoliu de Practică pedagogică*, tipărit la Editura Universității în 2001, revăzut și reeditat în anul 2004.
- *** *Standards of Practice for Teaching Profession*, Council of Ontario College of Teachers, Nov. 1999.
- *** *Standardele elaborate în cadrul proiectului START*, Euroed – British Council – Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2001-2004.
- Vlăsceanu, Lazăr (coord.), *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact*, vol. I, II, Editura Polirom, Iași, 2002.