

MARIN MANOLESCU
(coordonator)
MIRELA FRUNZEANU

**PERSPECTIVE INOVATIVE
ALE EVALUĂRII
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR
*EVALUAREA DIGITALĂ***



EDITURA UNIVERSITARĂ
București, 2016

CUPRINS

| | |
|--|-----------|
| CUPRINS | 5 |
| INTRODUCERE | 9 |
| PARTEA I. CONTINUITATE ȘI SCHIMBARE ÎN EVALUARE | 13 |
| CAPITOLUL I. DE LA ȘCOALA SELECTIVĂ LA ȘCOALA DEMOCRATICĂ DE MASĂ | 15 |
| 1. De la practici rutiniere și prejudecăți la profesionalism în educație | 15 |
| 2. Ambivalența școlii: democrație și liberalism | 16 |
| 2.1 Tradiții democratice ale școlii românești la nivel primar | 16 |
| 2.2 Școala și competiția; meritul școlar ca resort al elitismului | 19 |
| 2.3 De la școala selectivă la școala democratică de masă | 21 |
| 3. Tradițiile hiperselective ale școlii românești. Selecția prin „eșec” | 23 |
| 4. „Ideologia” refuzului selecției în sistemul de educație | 25 |
| 5. Democratizarea învățământului și evaluarea eficacității școlii: corespondențe progresive | 27 |
| 6. Repere istorice în evoluția ideilor docimologice în România | 28 |
| CAPITOLUL II. DOMINANTE INOVATIVE ALE EVALUĂRII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR | 31 |
| 1. Școala și „fabricarea” succesului / insuccesului școlar | 31 |
| 1.1 Condiționarea socială a evaluării la nivel primar | 31 |
| 1.2 Școala și „fabricarea” succesului / insuccesului școlar | 32 |
| 2. Evaluarea școlară între două obsesii: cognitivism și behaviorism | 34 |
| 3. Evaluarea pe bază de competențe - finalitate a procesului de învățământ | 36 |
| 3.1 Obiectivele evaluării pe bază de competențe | 36 |
| 3.2 Aspecte procedurale privind evaluarea pe bază de competențe | 36 |
| 4. Evaluarea pe bază de standarde la nivel primar | 37 |
| 5. Idei inovative în evaluarea școlară din ciclul primar | 38 |
| 5.1 Conceptualizarea evaluării școlare | 38 |
| 5.1.1 Evoluții semantice | 38 |
| 5.1.2 Caracteristicile moderne ale conceptului de evaluare școlară | 40 |
| 5.1.3 Declarația drepturilor și îndatoririlor elevului evaluat | 40 |

| | | |
|--|--|-----------|
| 5.2 | Proiectarea sau reconceperea evaluării | 41 |
| 5.3 | Administrarea evaluării în ciclul primar | 43 |
| 5.4 | Valorificarea evaluării | 44 |
| 6. | Decizii privind inovarea sistemului de evaluare din învățământul primar | 45 |
| 6.1 | Calificative versus note în învățământul primar | 46 |
| 6.2 | Descriptorii de performanță - repere conceptuale | 48 |
| 6.3 | Descriptorii de performanță - niveluri de performanță | 49 |
| 6.4 | Corespondența descriptorii - calificative | 51 |
| 6.5 | Stabilirea calificativelor în învățământul primar | 51 |
| 6.6 | Renunțarea la „coroniță” - argumente pro și contra | 52 |
| | | |
| CAPITOLUL III. RECONSTRUCȚIA EVALUĂRII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR | | 53 |
| 1. | Un deziderat major - anticiparea demersului strategic | 53 |
| 2. | Evaluarea curentă în învățământul primar | 56 |
| 2.1 | Modernizarea funcțiilor evaluării în învățământul primar | 56 |
| 2.1.1 | <i>Funcțiile pedagogice - priorități ale evaluării în ciclul primar</i> | <i>56</i> |
| 2.1.2 | <i>Predominanța funcției educative a evaluării în ciclul primar</i> | <i>57</i> |
| 2.2 | Modernizarea „obiectului” evaluării | 58 |
| 2.3 | Modernizarea operațiilor evaluării | 58 |
| 2.4 | Modernizarea strategiilor de evaluare | 59 |
| 2.4.1 | <i>Evaluarea criterială versus evaluarea normativă în învățământul primar ..</i> | <i>59</i> |
| 2.4.2 | <i>Complementaritatea evaluărilor inițială - formativă - sumativă</i> | <i>59</i> |
| 2.4.3 | <i>Pedagogia mixtă în cinci etape sau integrarea evaluării inițiale - formative - sumative</i> | <i>61</i> |
| 2.5 | Modernizarea referențialului în evaluare | 63 |
| 2.6 | Modernizarea metodelor de evaluare | 64 |
| 2.7 | Proiectarea probelor de evaluare | 66 |
| 2.7.1 | <i>Corespondențe progresive: complexitatea obiectivelor de evaluat - „deschiderea” itemilor</i> | <i>66</i> |
| 2.7.2 | <i>Selecția instrumentelor de evaluare</i> | <i>67</i> |
| 2.7.3 | <i>Algoritmii elaborării unei probe de evaluare</i> | <i>67</i> |
| 3. | Evaluările Naționale din învățământul primar | 68 |
| 3.1 | Legea Educației Naționale cu privire la evaluările elevilor din clasa pregătitoare, clasa a II-a și clasa a IV-a | 68 |
| 3.2 | Argumente pedagogice privind introducerea Evaluărilor Naționale în învățământul primar | 69 |
| 3.3 | Evaluarea elevilor din clasa pregătitoare. Sistemul metodologic | 70 |
| 3.4 | Evaluarea elevilor la finalul clasei a II-a | 71 |
| 3.5 | Evaluarea elevilor la finalul clasei a IV-a | 75 |
| 4. | Analiză comparativă a evaluărilor la clasa pregătitoare, clasa a II-a și la clasa a IV-a | 77 |

| | |
|---|------------|
| 5. Evaluările Naționale între acceptare și contestare | 79 |
| CAPITOLUL IV. CULTURA EVALUATIVĂ CA STARE DE SPIRIT | 81 |
| 1. Cultura evaluării ca stare de spirit | 81 |
| 2. Exigența ca stare de normalitate profesională | 82 |
| 3. Învățarea asistată de evaluare ca mentalitate | 83 |
| 4. Modele practice ale educației în școala românească | 84 |
| 4.1 Modelul intuiției pragmatice sau „tehnica bricolajului” | 84 |
| 4.2 Modelul Pedagogiei prin Obiective (PPO) | 85 |
| 4.3 Modelul Pedagogiei Competențelor | 85 |
| 4.4 România: două abordări ale competenței în practica școlară | 86 |
| 4.5 Specificitatea celor trei modele în învățământul primar românesc | 86 |
| 5. Standardizarea activității didactice | 88 |
| 6. Transformări curriculare și de sistem în formarea cadrelor didactice pentru învățământul primar | 89 |
| 6.1 Repere evolutive în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice pentru învățământul primar în România | 89 |
| 6.2 Formarea continuă a cadrelor didactice din învățământul primar | 91 |
| 7. Cultura profesională și cultura evaluativă în formarea cadrelor didactice pentru învățământul primar. Demersuri curriculare și aplicative | 92 |
| PARTEA A II-A. EVALUAREA DIGITALĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR | 97 |
| CAPITOLUL I. DE LA „ASCULTARE” LA „EVALUARE DIGITALĂ” | 99 |
| 1. Expresii tipice pentru o evaluare tradițională | 99 |
| 2. Evaluarea digitală - o alegere naturală | 100 |
| CAPITOLUL II. GHIDUL METODOLOGIC „INSTRUMENTE DIGITALE DE OPTIMIZARE A ACTIVITĂȚII EVALUATIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR” | 102 |
| 1. Argument | 102 |
| 2. Instrumente digitale în activitatea evaluativă - abordări teoretice | 103 |
| 2.1 Tehnologia Informațiilor și Comunicării (TIC) în învățământul primar | 103 |
| 2.2 Regândirea activității evaluative într-o lume participativă digitală | 106 |
| 2.3 Web 2.0 - instrumente inovative în evaluare | 108 |
| 2.4 Beneficii pedagogice ale introducerii instrumentelor Web 2.0 în evaluare | 111 |
| 2.5 Condiții de intervenție a instrumentelor digitale în activitatea evaluativă | 114 |
| 3. Instrumente digitale în activitatea evaluativă - aplicații practice în învățământul primar | 120 |
| 3.1 Prezentarea video: Animoto https://animoto.com/ | 120 |
| 3.2 Posterul digital interactiv: Glogster http://edu.glogster.com/ | 124 |
| 3.3 Cartea digitală: Storybird https://storybird.com/ | 130 |
| 3.4 Banda desenată digitală: Storyboardthat www.storyboardthat.com | 135 |

| | | |
|--|---|-----|
| 3.5 | Prezentarea digitală : Prezi https://prezi.com/ | 139 |
| 3.6 | Prezentarea video: Stupeflix https://studio.stupeflix.com | 145 |
| 3.7 | Cartea digitală: Mixbook http://www.mixbook.com/ | 150 |
| 3.8 | Posterul digital: Automotivator http://wigflip.com/automotivator/ | 156 |
| 3.9 | Colajul digital: Pizap www.pizap.com | 160 |
| 3.10 | „Norul de cuvinte” digital: WordCloud http://www.abcya.com/ | 164 |
| 3.11 | Avizierul digital: Padlet https://padlet.com | 168 |
| 3.12 | Harta conceptuală digitală: Bubbl.us https://bubbl.us/ | 171 |
| 3.13 | Reclama digitală: Fotobabble http://www.fotobabble.com | 175 |
| 3.14 | Ziarul digital: Fodey http://www.fodey.com/ | 178 |
| 3.15 | Desenul digital: Tux Paint http://www.tuxpaint.org/ | 181 |
| 3.16 | Blogul: Kidblog http://kidblog.org/home/ | 185 |
| 3.17 | Portofoliul digital (e-portofoliul): Kidblog http://kidblog.org/home/ | 202 |
| 3.18 | Wiki-ul: Wikispaces http://www.wikispaces.com | 208 |
| 3.19 | Testul digital: Proprofs http://www.proprofs.com/ | 217 |
| CONCLUZII - RECONSIDERAREA EVALUĂRII ÎNTR-O LUME PARTICIPATIVĂ DIGITALĂ | | 220 |
| 1. Evoluția paradigmelor în evaluarea școlară | | 220 |
| 2. Un nou peisaj educațional - evaluarea adaptată unei lumi participative digitale .. | | 222 |
| BIBLIOGRAFIE | | 224 |

INTRODUCERE

Asistăm astăzi la o **reformă globalizată** a sistemelor educative care vizează deopotrivă toate compartimentele sistemului școlar, dar cu deosebire curriculumul și evaluarea. Specialiști de marcă fac afirmații potrivit cărora curriculumul nu este adecvat așteptării majorității elevilor, de aceea este nevoie de schimbare. (Del Rey, 2013, p. 23). Schimbarea este cerută și de faptul că educația nu mai este privilegiul unei minorități. Punerea sub semnul întrebării a Curriculumului tradițional constituie un fenomen general. „Se cere cu insistență schimbarea Curriculumului tradițional, dar ceea ce este mai interesant este faptul că punerea acestuia sub semnul întrebării pornește de la bază. Unul din argumentele forte este numărul tot mai mare al elevilor cu insucces școlar” (Manolescu, 2015).

Încă din ultimele decenii ale secolului trecut lucrări de referință din domeniul științelor educației vorbeau despre „criza școlii”, făceau aprecieri potrivit cărora „școala este în pierdere de viteză” etc. (Văideanu, 1989). Astăzi voci autorizate din domeniul educațional și nu numai apreciază că „școala nu-și îndeplinește misiunea sa” (Dupriez și Malet, 2013).

Reforma curriculară despre care se vorbește la nivel mondial este stimulată / impulsionată de o multitudine de factori, dintre care nu putem ignora, pe de o parte, modernizarea mijloacelor informaționale, iar pe de altă parte, rezultatele obținute de elevi atât la evaluările curente, dar mai ales cele înregistrate la diversele evaluări internaționale. În acest context schimbarea este necesară; dar este foarte important de stabilit raportul dintre **continuitate și schimbare**, dintre evoluție și revoluție în domeniul învățământului, îndeosebi în ceea ce privește evaluarea elevilor. Poate cel mai potrivit ar fi să vorbim de evoluție într-un proces care încearcă să armonizeze continuitatea și schimbarea.

De ce „Perspective inovative ale evaluării în învățământul primar”?

Am plecat de la semnificația conceptelor **inovație și reformă**, uneori invocate cu prea multă ușurință și când trebuie, și când nu trebuie. Dacă ne raportăm la realitatea educațională de după 1990 din sistemul românesc, atunci trebuie să constatăm că aceste două concepte s-au folosit uneori în contexte nepotrivite pentru realitățile pe care le presupun. Literatura de specialitate face însă diferențieri semantice semnificative între cele două concepte. În lucrarea „*Antologia legilor învățământului din România*”, realizată sub egida Institutului de Științe ale Educației, găsim diferențieri semantice importante realizate de specialiști de marcă în domeniu, precum A. Cazacu (1992), Thomas (1977), Huberman (1978). „În relația **inovație - reformă**, **inovația** reprezintă o schimbare în structură și randamentul practicilor în sistemul de învățământ, iar **reforma** reprezintă instituția socială, mijlocul care are funcția de a servi scopului introducerii inovației în învățământ.” Inovația educațională reprezintă „acea schimbare în domeniul structurilor și practicilor învățământului care are drept scop

ameliorarea sistemului.” Inovația educațională este o schimbare cu caracter deliberat, „o operație unitară al cărui scop este de a determina instalarea, acceptarea și utilizarea unei schimbări.” În replică, ceea ce caracterizează **reforme** este faptul că ele „concentrează un grup de inovații în cadrul unui model unitar și echilibrat...” („*Antologia legilor învățământului din România*”, 2004, Institutul de Științe ale Educației, p. 6-7).

Elaborarea lucrării „**Perspective inovative ale evaluării în învățământul primar - Evaluarea digitală**” reprezintă urmarea firească a **tendințelor de modernizare a evaluării școlare care vor fi detaliate în lucrarea noastră**. Am ales acest titlu pentru că avem în vedere **cel puțin două rațiuni**:

- Prima ține de schimbările majore produse în sistemul de evaluare din ciclul primar, îndeosebi în ultimele două decenii;
- Cea de-a doua rațiune privește forța, profunzimea, rapiditatea cu care instrumentele digitale invadează spațiul școlar și se instalează confortabil deopotrivă în activitățile de predare - învățare și evaluare.

Schimbarea sistemului de evaluare la nivel primar a adus importante inovații:

- Înlocuirea sistemului de notare cifrică prin cel bazat pe calificative;
- Renunțarea la mediile generale anuale;
- Renunțarea la premii și înlocuirea acestora cu diplome sau alte distincții;
- Înlocuirea cataloagelor și a carnetelor de elev cu alte documente de consemnare a performanțelor școlare: caiete de evaluare și fișe de observație etc.
- Împărțirea anului școlar pe semestre.

Deși deciziile care vizau inovarea sistemului de evaluare la nivel primar s-au luat în urmă cu mai bine de un deceniu și jumătate, nu putem pretinde că schimbările preconizate la vremea respectivă au fost pe deplin asimilate, acceptate și / sau promovate. Rămân în continuare unele semne de întrebare, ezitări, suspiciuni privind aplicarea acestora, dar și în ceea ce privește impactul și valoarea lor inovativă. Cele mai semnificative semne de întrebare vizează înlocuirea notelor cu calificative. Tradițiile puternice ale sistemului cifric de notare rămân în memoria generațiilor care au avut asemenea experiențe în evoluția lor școlară.

În contextul acestei lucrări am considerat că este important să surprindem evoluțiile teoretice majore din planul dezvoltării evaluării școlare și să le asociem într-un mod benefic cu inovațiile din planul **integrării TIC în calitate de tehnică sau procedeu de evaluare**. Cele două coordonate se îngemănează în elaborarea și susținerea teoriei în domeniul lucrării noastre.

Cea de-a doua parte a acestei lucrări se concentrează în jurul unui concept de largă circulație în mediul educațional: evaluarea digitală. **Optimizarea activității evaluative în învățământul primar prin instrumente digitale** reprezintă o problematică de maximă actualitate pentru domeniul educațional - de fapt una din caracteristicile majore ale ultimelor decenii, în contextul în care accelerarea schimbărilor în educație și trecerea la înalta tehnologie reclamă o educație modernă și o mentalitate tehnologică nouă. Sarcina educației și formării bazată pe competențe digitale nu este aceea de a demonstra că are rezultate dezirabile și imediate în competiția cu alte sisteme educaționale, ci de a substitui o parte din structurile

actuale cu un spectru nou de performanțe, în întâmpinarea schimbărilor inerente ce au loc în societatea contemporană, la toate nivelurile.

Specialiștii în domeniul educației acordă o atenție specială acestor schimbări intervenite în mediul în care trăiesc generațiile de copii de astăzi. Este cunoscut faptul că școala, din cauza dimensiunii și complexității sale, se adaptează mai greu decât alte medii de învățare. Schimbările din mediile educaționale nonformale au alte ritmuri, mai rapide, venind în întâmpinarea nevoilor și intereselor celor cărora li se adresează. Prin această lucrare ne propunem să stimulăm noi piste de abordare teoretică și să oferim noi soluții problemelor practice tot mai prezente în practica educațională.

Teoria și practica evaluării educaționale prin instrumente digitale în învățământul primar se afla abia la început. Cert este faptul că în ultimii ani putem vorbi de existența unor căutări asidue în domeniu, atât la nivel ***teoretic, dar mai ales la nivel practic-aplicativ.***

PARTEA I

CONTINUITATE ȘI SCHIMBARE ÎN EVALUARE

CAPITOLUL I

DE LA ȘCOALA SELECTIVĂ LA ȘCOALA DEMOCRATICĂ DE MASĂ

1. De la practici rutiniere și prejudecăți la profesionalism în educație

Astăzi toată lumea se pricepe la educație! Vorbește despre criza educației, despre valori... Școala nu mai este ce a fost odată! Copiii nu mai știu carte! Nu mai au cei șapte ani de-acasă! Părinții nu se mai ocupă de copii! Sintagma „*Așa părinți, așa copii!*” suferă de legitimitate. Nu mai știi la ce să te aștepți!

La educație se pricep și profesorii, și părinții, și bunicii, și directorii, și autoritățile, și elevii înșiși... În această conjunctură în care educația este invocată la tot pasul, apare, firesc, întrebarea: *Ce știm despre educație? Chiar ne pricepem toți la educație?*

În această atmosferă marcată de căutări, de controverse, de recunoașteri sau de acuzații venite din toate părțile, apare, firesc, următoarea întrebare: exista un nucleu comun de cunoștințe și de practici din domeniul științelor educației pe care ar trebui să-l deținem toți cei care avem de-a face cu educația, indiferent de rolul pe care îl jucăm? Dacă da, care sunt acele cunoștințe și acele practici comune pe care ar trebui să le deținem toți cei care ne ocupăm de educație, în orice ipostază ne-am afla?

Paradoxal este faptul că mari specialiști, teoreticieni și practicieni în educație, afirmă, cu privire la copiii proprii, că „*pedagogia de acasă*” nu se potrivește întotdeauna cu „*pedagogia propovăduită de la catedră*”!

Toți vorbim despre criza școlii, a educației, criza familiei etc. Dar ce cunoștințe avem despre educație, la ora la care vorbim despre democratizarea acesteia, despre expansiunea fără precedent a ratei de școlarizare, despre accesul tuturor la cultură, la formare pe parcursul întregii vieți? „Oricine astăzi are o anumită poziție / concepție față de educație. Dar multe din discursurile care se țin despre educație sunt fondate pe prejudecăți, pe stereotipii, pe iluzii. Cum am putea face trecerea de la asemenea discursuri pur ideologice, confuze, la discursuri centrate pe problemele reale ale educației, mai bine informate, mai bine fundamentate asupra problemelor / cunoștințelor efective?” (Beillerot și Mosconi, 2014, p. 3).

În societatea de astăzi aflată în continuă transformare, cu populație din ce în ce mai diversă, nu ne mai este permis să ne mulțumim cu practici rutiniere și cunoștințe despre educație transmise de la o generație la alta. Profesioniștii în educație trebuie să-și bazeze practicile pe cunoștințele rezultate din cercetare, din științele sociale și umane și din filosofie. Există un fond comun de cunoștințe al celor care „fac” profesia de educator?

Cunoștințele practice, rezultate din singularitatea experienței, sau cunoștințele teoretice, care vin din câmpul diverselor discipline, cunoștințele acelor care practică profesia de a educa sunt ele cunoștințe specifice, coerente, formalizabile? Se pot ele constitui într-un tratat? (*ibidem*).

Poate fi identificat în educație un *nucleu dur* din punct de vedere conceptual, strategic, metodologic, evaluativ etc. capabil să genereze *un minim consens* al celor care se ocupă de educație? Dacă da, care este acesta?

2. Ambivalența școlii: democrație și liberalism

Societatea în care trăim astăzi este simultan democratică și liberală. Este *democratică* pentru că afirmă prioritatea absolută a *principiului egalității* pentru toți indivizii, indiferent de rasă, sex, religie, cultură sau alte criterii. Această nu înseamnă că toți suntem egali, ci înseamnă că putem aspira și concura la toate pozițiile sociale cu șanse egale.

În același timp, societatea noastră tinde să devină *liberală*, „*meritocratică*”, pentru că este plasată sub semnul competiției, care permite și obligă recunoașterea meritelor și selectarea celor mai buni în funcție de *merit*. O societate este „meritocratică” dacă pozițiile sociale ale indivizilor se dobândesc prin merite personale, nu decurg din originea socială, nu se obțin prin naștere.

Școala este plasată în centrul acestei antinomii, al acestui paradox care privește principiile de justiție, de dreptate socială, de acces liber, neîngrădit al tuturor copiilor la educație, dar în același timp încurajează și susține sistematic competiția și recunoașterea meritelor școlare.

Dincolo de cadrul legislativ care asigură dreptul la educație și egalitatea de șanse, școala dovedește că are propriile ei practici, mentalități, cutume etc. care asigură mai mult sau mai puțin respectarea acestor principii. Toate aceste „*metehne*”, altădată situate în aval sau în amonte de „sanctuarul” școlar, se dezvoltă chiar în interiorul școlii democratice de masă; fiecare profesor, fiecare elev este în situația de a-și construi propriile alegeri / opțiuni etice. Pe acestea se întemeiază legitimitatea unei școli în aparență justă, democratică, în timp ce această legitimitate nu mai este atât de puternică precum era altădată...” (*ibidem*, p. 29).

2.1 Tradiții democratice ale școlii românești la nivel primar

„Educația este cea mai mare și cea mai grea problemă
ce i s-a dat omului spre rezolvare.”
(Emanuel Kant)

Principiul democratizării instruirii și a educației, precum și egalizarea șanselor de acces la instruirea publică primară pentru toți copiii străbate ca un fir roșu toate legile și tradițiile învățământului din România, indiferent de regim politic. Statuarea acestor principii specifice școlii românești este rezultatul unui proces legislativ întemeiat pe o cunoaștere și dezvoltare a problemelor societății și educației românești, precum și a tendințelor învățământului la nivel european și mondial.

„**Democratizarea învățământului**” reprezintă ansamblul eforturilor realizate de societate cu scopul de a permite fiecărei persoane să obțină cel mai mare profit din programele de educație, pe măsura aspirațiilor, intereselor și capacităților fiecăruia, fără restricții de natură politică, socială, etnică, socială sau de orice altă natură; asigurarea șanselor de acces la educația formală și de reușită în cadrul acesteia și în viața socială pentru toți copiii, tinerii și adulții, prin oferirea de către stat sau societatea civilă a posibilității de executare a dreptului fiecăruia la educație și la mobilitate socială prin educație. (Științele educației, *Dicționar enciclopedic*, 2007, p. 276).

„**Dreptul**” a fost întotdeauna prezent în viața educației, în multe țări din Europa. Dispozițiile legislative și-au făcut simțită prezența de timpuriu în organizarea învățământului în Franța. Încă de la Revoluția Franceză problematica/problema școlii este prezentă în legislația franceză. „*Egalitatea: dreptul la instrucție este prezent și stă la baza construcției unei societăți democratice moderne*”. Legea din 3 și 4 septembrie 1791 definea principiile care vor inspira construcția organizării școlare în cea de a III-a Republică: „*Va fi creată și organizată o instrucție comună pentru toți cetățenii, gratuită...*”

De asemenea lectura rapidă a unei bibliografii juridice americane ne prezintă aproape 750 de referințe pe această temă între 1896 și 1987.

Astăzi, la nivel mondial promovarea egalității de șanse la educație este un principiu deja acceptat, necontestat. Egalizarea șanselor înseamnă un proces continuu, prin care diversele sisteme ale societății și mediului sunt puse la dispoziția tuturor.

„Oricare ar fi originea lor, toți copiii pot aspira să reușească la școală și, în general, noi refuzăm să excludem anumite categorii de elevi de la această egalitate promisă fetelor și băieților, săracilor și bogaților, străinilor și conaționalilor” (Tenret, 2008, p. 74).

Comunitatea internațională a promovat cu insistență educația pentru toți. S-a preocupat și s-a angajat în apărarea acestui drept încă din anul 1948, o dată cu adoptarea **Declarației Universale a Drepturilor Omului**. Convenția Națiunilor Unite cu privire la Drepturile copilului, adoptată și deschisă spre semnare și ratificare de către Adunarea Generală prin Rezoluția 44/25 din 20 noiembrie 1989, este ratificată și de România la 25 septembrie 1990. Această convenție obligă statele semnatare să asigure dreptul la educație pentru toți copiii.

Astfel, în articolul 28 se specifică faptul că: „*Statele părți recunosc dreptul copiilor la educație și, în vederea exercitării acestui drept, în mod progresiv și în baza egalității de șanse, în special statele membre vor avea obligația de a asigura învățământul primar gratuit pentru toți copiii*”. Declarația de la Salamanca (Spania, 10 iunie 1994) este un document de valoare majoră în promovarea educației pentru toți. Principiul-cadru care guvernează acest document este următorul: „*Școlile trebuie să includă în procesul de învățământ toți copiii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură. Acestea trebuie să includă în egală măsură copiii cu handicap și cei supradotați, copiii străzii și pe cei încadrați în muncă, pe cei aparținând minorităților lingvistice, etnice sau culturale, precum și copiii provenind din alte zone sau grupuri dezavantajate sau marginalizate.*”

Carta Drepturilor Fundamentale a Uniunii Europene (2000/C364/01) specifică în Art. 14 (Dreptul la educație): „Orice om are dreptul la educație, precum și accesul la formare

profesională și formare continuă.” În același document, în Art. 21 (Nediscriminarea) este menționat faptul că: „Se interzice orice discriminare bazată pe în special pe motive de sex, rasă, culoare, origini etnice sau sociale, caracteristici genetice, limbă, religie sau convingeri, opinii politice, apartenență la o minoritate națională, avere, naștere, handicap, vârstă sau orientare sexuală.”

În România, promovarea egalității de șanse în educație este deviza care a stat la baza dezvoltării învățământului nostru la nivel primar în ultimii 150 de ani.

Dreptul la educație al tuturor copiilor a fost recunoscut prin „**Legea instrucțiunii**” din 1864. Această lege, promulgată de Domnitorul Alexandru Ioan Cuza, se dovedește una dintre primele legi din Europa care instituie obligativitatea și gratuitatea învățământului (după Suedia, Norvegia, Prusia și Italia, dar înaintea Marii Britanii, care introduce obligativitatea învățământului în 1870, Elveția 1874, Bulgaria - 1879, Serbia - 1882, Franța - 1892 (I. Gh. Stanciu, 1995, p. 332/385).

Elaborarea **Legii Instrucției Publice din 1864** a fost precedată, începând din iulie 1859, de formarea unor comisii care au avut de îndeplinit acest obiectiv și de o serie de proiecte, discutate și ameliorate. Astfel, C.A. Rosetti, ministru al instrucției în Țara Românească, a alcătuit o comisie din care făceau parte cele mai cunoscute personalități care se ocupau de problemele școlii; August Treboniu Laurian, Ion Maiorescu, Cezar Bolliac au făcut parte din această comisie. La 12 iulie 1860 a fost publicat „**Proiectul de lege organică pentru instrucția publică în Principatele Unite.**” Acest proiect de lege, înaintat de V. Boerescu, proclama, printre alte principii, obligativitatea frecventării cursului elementar de către toți copiii de vârstă școlară. În același timp, V. Boerescu atestă faptul că la alcătuirea legii instrucției publice au fost folosite o serie de lucrări de legislație școlară din diferite țări, dar mai ales a fost folosit **Raportul lui G. Costaforu** întocmit după călătoria de documentare referitoare la organizarea instrucției, efectuată între 1857-1858, raport publicat cu titlul „**Studii asupra instrucțiunii publice în unele state mai înaintate ale Europei**”. Cei aproape cinci ani de dezbateri, de proiecte și alcătuirii de comisii constituie o dovadă a faptului că **Legea instrucției publice din 1864** a fost rodul unei activități bogate, minuțios gândite și proiectate (Pârnuță și Manolache, 1993).

Din cercetarea textului legii și a dezbaterilor care au precedat-o reies câteva principii pe care legiuitorul le-a avut în vedere. În primul rând rezultă **caracterul unitar** prin care se asigură aceeași organizare și același conținut învățământului în statul național unitar român modern. **Obligativitatea și gratuitatea**, prevăzute de altfel în programul revoluției pașoptiste, sunt de asemenea principii stipulate în textul Legii, susținute și declarate și prin **Mesajul domnesc al lui Al. Ioan Cuza** din 6 decembrie 1859.

Prin „**Legea instrucțiunii**” (1864), care a generat reforma învățământului la acea perioadă, sunt vizate democratizarea instruirii și a educației, egalizarea șanselor de acces la instruirea publică primară pentru toți copiii din mediul urban și rural; alte principii enunțate sunt obligativitatea și gratuitatea, unitatea școlii elementare de la sat și oraș, egalitatea sexelor la învățătură.

Toate aceste principii sunt stipulate în legile ulterioare ale învățământului, uneori cu mici modificări sau nuanțe, cu plusuri și cu minusuri. Spre exemplu, **Legea învățământului**

primar și normal - primar din 1893 va aduce anumite restricții ale egalității de șanse la învățământ, mai ales între copiii din mediul urban și mediul rural. („Antologia legilor învățământului din România” - *Introducere*, 2004).

Principiile cu privire la democratizarea educației în România, la asigurarea accesului obligatoriu și gratuit al tuturor copiilor se regăsesc în toate documentele legislative ulterioare.

Iată câteva exemple: „**Legea învățământului primar al statului și învățământului normal primar din iunie 1924**” prevede, la art. 5 faptul că „*Învățământul primar este unitar în tot cuprinsul țării*”. La art. 6 se prevede faptul că „*Învățământul primar este obligatoriu și gratuit în condițiunile prevăzute de această lege. Părinții, tutorii și toți acei care au sub autoritatea lor copii orfani, cetățeni români, sunt datori să dea copiilor lor instrucțiunea elementară, absolut indispensabilă oricărui cetățean, cuprinzând programul complet al școlii primare, astfel cum, este prevăzut în această lege.*”

Un moment important în evoluția școlii românești l-a constituit **Reforma învățământului din 1948**, aprobată prin Decretul nr. 175 din 3 august 1948, care a impus modelul sovietic în educație. Din perspectiva lucrării de față ne interesează faptul că **Legea învățământului din 1948 a încercat să lichideze analfabetismul**. În 1945 datele statistice înregistrează un procent de 25% analfabeți din totalul populației. În iarna anului 1946 se declanșează campania națională de lichidare a analfabetismului.

Legea nr. 11/1968 (13 mai 1968) privind învățământul în Republica Socialistă România a ținut seama de „*valoroasele tradiții ale învățământului românesc și experiența înaintată a pedagogiei universale*.” Conform acestei legi, accesul la educație a fost garantat pentru toți copiii, indiferent de naționalitate, rasă, sex sau religie; învățământul a fost stabilit ca fiind de stat, gratuit. Învățământul obligatoriu stabilit în 1965 la 8 ani a fost prelungit la 10 ani.

Legea educației din 1978 a adus o serie de modificări ce priveau politizarea accentuată, ierarhizarea disciplinelor de studiu, obligativitatea integrării învățământului cu producția. Învățământul primar, gimnazial și treapta I de liceu constituiau învățământul obligatoriu de 10 ani.

Principiul obligativității și gratuității învățământului primar se regăsește și în **legile educației din 1995 și 2011**.

2.2 Școala și competiția; meritul școlar ca resort al elitismului

Educația și meritul sunt două noțiuni interdependente, aflate într-o strânsă interacțiune. „În societățile moderne **meritul** trebuie să fie principiul determinant al accesului la educație, iar **educația** să fie principalul element determinant al accesului la poziții sociale diverse.” Noțiune derivată din „merit” - „**meritocrația**” constituie sau ar trebui să constituie un obiect de studiu pertinent. Această este versiunea savantă a „meritului” și implicit a „meritocrației” (Tenret, 2008, p. 27).

Putem analiza „**meritul**” școlar” din două perspective sau dimensiuni. Este vorba despre dimensiunea **obiectivă** și dimensiunea **subiectivă** a acestuia.

Dimensiunea obiectivă a „meritului” este reprezentată de corelația directă dintre „diplomă” și „destinul social” al individului.

Dimensiunea subiectivă a „meritului” este la rândul ei foarte importantă, deși lucrările de specialitate nu se încumetă să studieze mai temeinic această dimensiune. Este vorba despre corespondența dintre meritul școlar și inegalitățile sociale, mulțumirile sau nemulțumirile indivizilor. Este reală această corelație? Meritul școlar determină într-adevăr întotdeauna poziții sociale binemeritate? Pe de altă parte apare, firesc, întrebarea: inegalitățile sociale cauzate de meritul școlar / validat prin școală, concretizat în diplomă, sunt considerate juste de toți actorii sociali? Este corect / just ca meritul școlar validat de școală să determine poziții sociale?

Școala, prin ceea ce face, promovează credința sau încrederea în meritocrație. Unul din obiectivele activității cadrelor didactice este cu siguranță dezvoltarea capacităților metacognitive ale elevilor. Este de datoria fiecărui cadru didactic să invite elevii să reflecteze dacă notele pe care le primesc sunt atribuite pe merit, sunt corecte în raport cu efortul depus și cu rezultatele manifestate. Mergând pe aceeași logică, firesc ar fi ca fiecare elev să se întrebe dacă diploma, certificatul sau alt document școlar sunt meritate. În sfârșit, fiecare individ ar trebui să-și pună problema în ce măsură poziția socială obținută / deținută este în corespondență cu meritul, în primul rând cu meritul școlar.

Accesul liber la educație generează din ce în ce mai mult semne de întrebare privind meritocrația școlară. Cu alte cuvinte dictonul clasic „*Ai carte, ai parte!*” funcționează cu adevărat? Este o întrebare retorică. (Cunoaștem proveniența dictonului *Ai carte, ai parte!*, asocierea cu realitățile la care se raporta la origini privind existența sau nonexistența „cărții funciare” în Transilvania aflată sub regim austro-ungar!, dar ne avantajează semnificația actuală a acestui dicton, legată nemijlocit de cartea școlară și nu de cartea funciară!).

Dincolo de afirmația indubitabilă a dictonului „*Ai carte, ai parte!*”, așa cum s-a dovedit, uneori școala ascunde sau chiar reproduce inegalitățile sociale (Bourdieu și Passeron). Teoria reproducerii sociale a celor doi experți a fost puțin validată empiric. Specificul național, dar și contextul istoric au influențat în diverse moduri și procente aplicarea teoriei celor doi specialiști. *Durkeim* însuși insistă asupra faptului că „școala trebuie să fie adaptată la societate și la structurile sale, dar această adaptare trece prin modelul *elitismului republican*, singurul capabil să combine, să coaguleze și să realizeze o coeziune fericită între principiile libertății și ansamblul social, să ajusteze dorințele individului cu nevoile societății” (Tenret, 2008, p. 125).

În domeniul școlar, elitismul înseamnă o cultură a clasamentului, a eliminării precoce, dublată de o mare doză de toleranță a inegalităților și a reproducerilor sociale. Promovează selecția unei elite restrânse prin eșecul altor elevi! Se poate explica aceasta prin faptul că „școala dinainte de 1970 avea ca obiectiv principal *selecția prin eșec*; obiectivul școlii era acela de a selecta dintr-o elită. Eșecul nu era o problemă importantă...” (Raynal și Rieunier, 1997, p. 151).

Mai trebuie reamintit faptul că, până în anii „’60 ai secolului trecut, școala oferea rute diferite de educație în funcție de categoriile de public pe care le primea. Școala elementară era obligată să școlarizeze copiii „din popor” pentru a obține certificatul de studii primare în timp ce jumătate dintre elevi nu obțineau acest certificat” (Beillerot și Mosconi, 2014, p. 67).