

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.1.02>
CZU: 371.214:373.5:[811.135.1+821.135.1](073)(478+498)

DIMENSIUNEA AXIOLOGICĂ A CURRICULUMULUI ACTUAL ȘI REALITATEA EDUCAȚIONALĂ

Maria HADÎRCĂ,

*doctor în pedagogie, conferențiar cercetător,
Chișinău, Republica Moldova*
ORCID ID: 0000-0002-5190-0477

Luminița PRISECARU,

*doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM,
profesor, Școala Gimnazială nr.1 Balcani, județul Bacău, România*
ORCID ID: 0009-0007-7292-8368

Rezumat. În articol se evidențiază dimensiunea axiologică a curriculumului actual, se analizează în plan comparativ (România și Republica Moldova) elementele și caracteristicile esențiale ale acestei dimensiuni la nivel de: a) curriculumul național; b) curriculumul la disciplina Limba și literatura română pentru învățământul gimnazial; c) realitatea educațională ce solicită funcționalitatea deplină a valorilor educației, avansându-se și unele propuneri de remediere a situației.

Cuvinte-cheie: educație, curriculum, finalități educaționale, competențe-cheie, dimensiune axiologică, valori pedagogice, cadre didactice, elevi, autonomie spirituală.

THE AXIOLOGICAL DIMENSION OF THE CURRENT CURRICULUM AND THE EDUCATIONAL REALITY

Summary. This article highlights the axiological dimension of the current curriculum, analyzes in a comparative manner (as regards Romania and R. Moldova) the essential elements and characteristics of this dimension in the context of: a) the national curriculum; b) the curriculum for Romanian Language and Literature for high-school education; c) the educational reality which requires the full validation of educational values; and also puts forward some proposals to remedy the situation.

Keywords: education, curriculum, educational goals, key competencies, axiological dimension, pedagogical values, teachers, students, spiritual autonomy.

Introducere. Educația, în calitatea sa de proiect al devenirii umane, ca acțiune socială și interrelație umană, este fundamentată pe valori și se raportează permanent la conceptul de *valoare*. Specialiști în domeniu de nivel internațional, precum E. Durkheim, O. Reboyl, J. Dewey ș.a. sau de nivel național – P. Andrei, G. Văideanu, C. Cucos, S. Cristea, Vl. Pâslaru ș.a. tratează valoarea ca fiind indispensabilă celui educat, deci absolut necesară de transmis prin efort intelectual, afectiv și psihomotor. De aici, necesitatea asigurării dimensiunii axiologice în realizarea curriculumului școlar, prin care practica educativă este direcționată într-o perspectivă axiologică, determinată de *valorile pedagogice* desemnate în acest scop și dezirabile modelului cultural al societății în cadrul căreia se realizează procesul de învățământ.

Referindu-se la evoluția valorilor pedagogice, S. Cristea evidențiază existența a trei tipuri de modele culturale de promovare a acestora prin conținuturile educației curriculare:

- a) modelul culturii clasice, bazat pe promovarea valorilor de *bine – frumos – adevăr – sacralitate – credință – onoare*;
- b) modelul culturii moderne, care promovează idealul unei personalități complexe și eficiente, prin angajarea valorilor de *legalitate – libertate – egalitate – solidaritate*;
- c) modelul culturii postmoderne, care stimulează idealul unei *personalități deschise, creative*, prin angajarea valorilor specifice unei activități *inovatoare și autonome*. [2, p. 375]

Valorile pedagogice, precizează C. Cucos, susțin axiologia educației, fiind luate ca bază în formularea

finalităților educației (macro- și micro-structurale – ideal, scopuri, obiective pedagogice) și a strategiilor instruirii, care orientează „procesul educativ pe traiectele cele mai profitabile sub aspectul eficienței”, ele asigură stabilitatea conținuturilor curriculare și oferă cadrelor didactice momentele privilegiate „pentru a face cele mai bune alegeri, a stabili de fiecare dată o ierarhie de obiective *hic et nunc*, a acționa în numele unei ordini de priorități”. [4, p. 181]

Scopul și discuțiile avansate în acest text sunt focusate pe ideea că toate momentele procesului educativ au o conotație axiologică, de aceea orice intervenție formativă trebuie să se întemeieze pe linia de înaltă forță valorică, iar cadrele didactice, prin care se realizează programul formativ, au obligația de a promova toate tipurile de valori evidențiate mai sus și de a-i orienta pe tineri spre lumea valorilor autentice, școala fiind instituția delegată de comunitate să transmită tinerilor un anumit sistem de valori, să-i învețe cum să deosebească binele și rău, adevărul de fals, valoarea de non-valoare, or numai contactul cu lumea valorilor autentice îl fortifică pe individ și-l direcționează spre autonomie spirituală. [Ibidem]

Valorile pedagogice ale curriculumului actual. *Dimensiunea axiologică a curriculumului actual* poate fi identificată și analizată la nivelul principalelor documente de politică a educației, elaborate în ultimi ani în arealul românesc, în România și în Republica Moldova, documente care vizează schimbarea realității educaționale în cadrul specific al sistemului și al procesului de învățământ. La acest nivel propunem să evidențiem, printr-o analiză sintetică, caracteristicile esențiale referitoare la dimensiunea axiologică promovată de:

- a) curriculumul național din arealul românesc (România; Republica Moldova);
- b) curriculumul la disciplina limba română pentru învățământul gimnazial, proiectată în arealul românesc (România; Republica Moldova);
- c) realitatea educațională, generată, în cadrul procesului de învățământ, de factorii interni și externi.

Curriculumul Național în România include planurile-cadru pentru învățământ și programele școlare pentru toate disciplinele de învățământ, pe trepte de învățământ. Planul-cadru pentru învățământul gimnazial este validat de Ministerul Educației, prin Ordinul ministrului educației naționale nr. 3593 / 18.06.2014 pentru aprobarea metodologiei privind elaborarea și aprobarea

Curriculumului școlar – planuri-cadru și programe școlare, cu unele modificări făcute în temeiul Hotărârii Guvernului nr. 44 / 2016, în temeiul Hotărârii Guvernului nr. / 2016, privind organizarea și funcționarea MENCS, Ordin modificat și completat prin Ordin al ministrului educației naționale nr. 4828 / 30.08.2018.

Dimensiunea axiologică a curriculumului național elaborat pentru învățământul gimnazial din România este conturată și consolidată în funcție de:

- a) reperetele teoretice, pedagogice transformate în decizii majore de politică a educației;
- b) finalitățile educației în învățământul gimnazial definite în *Legea Educației Naționale* nr. 1 / 2011 [12], cu modificările și completările ulterioare.

În acest context legislativ, în acord cu reperetele teoretice și pedagogice puse la baza curriculumului, putem identifica *valorile-normă* impuse de competențele-cheie ce determină *valorile-scop* (scopul general și obiectivele specifice învățământului gimnazial) și *valorile-mijloc* reflectate la nivelul programelor școlare, în general, a programelor școlare pentru Limba și literatura română, în mod special.

Competențele-cheie reprezintă *valorile-normă* plasate la intrarea și la ieșirea din sistem, în învățământul gimnazial. Ele sunt stabilite și definite în termeni de politică a educației și are în vedere atingerea următoarelor finalități educaționale:

1. Competența de comunicare în limba română (maternă);
2. Competența de comunicare în limbi străine;
3. Competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii (științe aplicate);
4. Competența digitală;
5. Competența de „a învăța să înveți”;
6. Competențe sociale și civice;
7. Competența antreprenorială, probată prin „spirit de inițiativă”;
8. Competența de sensibilizare și exprimare culturală – deschise inclusiv spre „competența comunicativ-lingvistică și cea literară-lectorală”, care sunt *competențe specifice* și contribuie la perfecționarea competenței de comunicare în limba română (maternă) și în limbi străine.

Aceste competențe-cheie susțin *construcția axiologică a curriculumului național* și promovează *competiția valorică* în activitatea de formare-dezvoltare a personalității elevului, la nivel de:

- a) *intrare* în sistem, prin raportarea lor la *valorile-scop*;

b) ieșire din sistem, prin *valorile-mijloc* determinate prin conținuturile de bază integrate în disciplinele de învățământ, incluse în planul de învățământ și cunoștințele, abilitățile și atitudinile, incluse în programele școlare, organizate pe trepte și discipline de învățământ.

Scopul general al învățământului gimnazial concentrează *valorile-scop* ale sistemului educațional, care vizează „formarea și dezvoltarea / diversificarea competențelor-cheie ce conturează profilul elevului de gimnaziu” aflat la *vârsta social-pedagogică* a școlarului mic și la *vârsta psihologică* a preadolescentului (sau a pubertății). În acord cu finalitățile educației definite în *Legea Educației Naționale*, „Curriculumul național pentru învățământul gimnazial se axează pe formarea competențelor-cheie”, specificate în funcție de „caracteristicile de dezvoltare” psihologică și social-pedagogică ale școlarului mediu, aflat la vârsta preadolescenței (pubertății) [12].

Obiectivele specifice, derivate din scopul general, conturează „profilul de formare al absolventului de învățământ gimnazial”. Ele sunt construite în funcție de „așteptările” pe care școala și societatea le au față de absolventul de gimnaziu, în perspectiva integrării sale în viitoarea treaptă de învățământ secundar (liceal sau / și profesional), „așteptări” determinate de reperele pedagogice afirmate teoretic și practic, în politica educației și de „caracteristicile dezvoltării” psihologice și sociale a școlarului mediu și preadolescent.

Profilul de formare a absolventului învățământului gimnazial poate fi identificat, construit și consolidat la nivelul relației pedagogice dintre:

- (1) Scopul general, care reflectă *valorile-normă* abordate în ansamblul lor, susținute și articulate prin cele opt *competențe-cheie*;
- (2) Obiectivele specifice, interpretate ca și *competențe specifice* definite în termeni de *valori-scop*, care vizează *capacitatea superioară a elevilor* (aflați la vârsta psihologică a tranziției de la *preadolescență* la *adolescență*, de la stadiul operațiilor cognitive concrete la stadiul operațiilor cognitive formale) *de*:

- a) procesare și exprimare verbală și scrisă a informațiilor esențiale în limba română (maternă) și în limbi străine;
- b) rezolvare de probleme prin utilizarea resurselor algoritmice (matematice), experimentale (ale științelor naturii) și aplicative, tehnologice (ale științelor aplicate);
- c) selectare și asamblare digitală a cunoștințelor din diferite domenii esențializate și comunicate în limbaj informatic;

- d) „a învăța să învețe” eficient la toate disciplinele de învățământ, în context formal și nonformal, dar și informal;
- e) relaționare și manifestare pozitivă în contextul valorilor sociale: morale (civice, religioase, juridice etc.), politice, artistic-estetice, economice, antreprenoriale etc.) specifice unei societăți democratice, informatizate, bazată pe cunoaștere;
- f) receptare, trăire și creație culturală, prin participare la proiecte culturale organizate formal și nonformal, în mediul comunitar școlar și extrașcolar, local, regional (teritorial) și național și chiar internațional (european).

Planul-cadru pentru gimnaziu, fiind „structurat pe două componente – (1) *Trunchi comun* (TC) și (2) *Curriculum la decizia școlii* (CDȘ) –, reflectă un set de *valori-mijloc*. În TC, *valorile-mijloc*, subordonate pedagogic *valorilor-normă* și *valorilor-scop*, sunt „cuprinse într-un anumit program de educație”, desfășurat „la nivelul fiecărei discipline de studiu”, cu un număr de ore care își propune să egalizeze șansele de reușită ale tuturor elevilor, aflați la vârsta psihologică a adolescenței între 11-15 ani, când este necesară formarea și dezvoltarea lor *de bază*. În CDȘ, *valorile-mijloc* reprezintă oferta propusă de școală în mod *descentralizat*, „în concordanță cu nevoile și interesele elevilor, specificul școlii, nevoile și tradițiile locale”, adaptabile în timp. Această ofertă este deschisă și spre „programele opționale naționale” care susțin aprofundarea problematicii unor arii curriculare și discipline de învățământ.

Dimensiunile axiologice ale programei de Limba și literatura română în învățământul gimnazial din România pot fi fixate în cadrul unui **model de analiză-sinteză**, construit la nivelul legăturilor funcționale dintre *valoarea-scop*, *valorile-normă* și *valorile-mijloc*, după cum urmează:

Tabelul 1. Dimensiunile axiologice ale programei școlare gimnaziale din România

| | |
|---|--|
| 1. <i>Valoarea-scop</i> de maximă generalitate = <i>Idealul educațional</i> : „formarea personalității autonome, liberă, integrală și armonioasă” în acord cu profilul absolventului de învățământ gimnazial. | |
| 2. <i>Valorile-normă</i> definite în termeni de <i>competențe-cheie</i> dobândite în timp prin interiorizarea unui ansamblu de cunoștințe, deprinderi / abilități și atitudini | 2. <i>Valorile-mijloc</i> definite în termeni de activități didactice adecvate vârstei elevului de gimnaziu, conform <i>profilului absolventului</i> |

| | |
|--|---|
| <p>a. Comunicarea în limba română cu referință la <i>componenta</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>lingvistică</i> (studiată de științele lingvistice) - <i>interrelațională</i> (studiată de științele comunicării) - <i>estetică și culturală</i> (studiată de știința și arta literaturii în perspectivă teoretică și istorică, tematică și problematică, etică și deontologică etc. | <ul style="list-style-type: none"> - receptarea și procesarea de informații, mesaje (orale și scrise), opinii, idei, sentimente - exprimare orală și scrisă a unor informații, opinii, mesaje, idei, sentimente, adaptată la situații concrete, în diferite contexte școlare și extrașcolare - realizarea de interacțiuni verbale, <i>proactive</i>, în contexte școlare (formale) și extrașcolare nonformale) |
| <p>b. Sensibilizarea și exprimarea culturală Cu referință la <i>componenta</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relația literatura română - literaturi străine, raportată la intereselor de lectură ale elevilor de gimnaziu - Dezvoltarea creativității elevilor prin valorificarea resurselor lor cognitive și afective, specifice vârstei lor psihologice și sociale (școlare) | <ul style="list-style-type: none"> - aprecierea unor elemente definitorii ale patrimoniului cultural local, național și universal - realizarea de lucrări creative cu valoare culturală, elaborate inclusiv prin utilizarea mediilor digitale - participarea la proiecte și evenimente culturale, în context formal (școlar) și nonformal (extrașcolar), comunitar (local, regional, național etc. |

Curriculumul Național în Republica Moldova.

În analiza noastră vom porni de la concepția privind Curriculumul Național în Republica Moldova, promovată și argumentată pe larg de autori în lucrarea „Cadrul de Referință al Curriculumului Național” [11]. *Dimensiunea axiologică*, accentuată în acest text, va fi evidențiată în funcție de cele trei categorii de valori pedagogice utilizate și în cazul analizei Curriculumului Național din România – *valorile-normă* (valorile normative), *valorile-scop*, *valorile-mijloc* – delimitate și definite în literatura de specialitate [2, 3, 9], confirmate istoric și teoretic, inclusiv în dicționarele din domeniul științelor sociale și umane care fac referință la educație, instruire, învățământ etc.

I. Valorile-normă / Valorile normative constituie premisele necesare pentru elaborarea unui cadru național al curriculumului viabil și durabil prin cele patru modalități de abordare promovate la nivel de politică a educației:

1. Abordarea *sistemică* a curriculumului. Promovează *valorile* societății postmoderne contemporane, ale unei culturi și economii bazate pe *globalizare, internaționalizare, tehnologizare* prin *informatizare, digitalizare*. Aceste valori sociale

sunt reflectate și utilizate pedagogic în procesul de elaborare a unui curriculum *global, integral* (pentru clasele I-XII) și *deschis* spre nonformal și informal, spre „învățarea pe tot parcursul vieții” care valorifică toate resursele culturii naționale;

2. Abordarea *psihologică* a curriculumului. Promovează valorile concentrate la nivelul competențelor generale și specifice, care orientează normativ procesul de elaborare a finalităților educației și ale învățământului implicate la *intrarea în sistem* și la *ieșirea din sistem*, după parcurgerea unor etape ale procesului de învățământ ce implică asimilarea unor conținuturi de bază, recunoscute în documentele europene de politică a educației (cunoștințe, abilități sau cunoștințe procedurale, atitudini și valori) evaluate continuu, formativ și la finalizare, sumativ sau cumulativ;

3. Abordarea *filosofică* a curriculumului. Promovează valorile care definesc curriculumul la nivel de:

a) paradigmă, de model de abordare integrată a educației și a instruirii, pe baza legăturilor existente între cerințele psihologice exprimate în termeni de competențe (valori-normă și valori-scop) și cerințele sociale care corespund valorilor normă, realizate prin valorile-mijloc (conținuturile, metodologia și evaluarea educației și a învățământului);

b) model de proiectare a educației și a instruirii, valabil la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ, bazat pe valorile care conferă acestuia *globalitate, integralitate, flexibilitate, adaptabilitate* (la cerințele sociale în continuă mișcare) *deschidere* (spre nonformal și informal, spre educație permanentă și autoeducație, spre „învățare pe tot parcursul vieții”);

4. Abordarea *epistemologică* a curriculumului. Promovează valorile didacticii aplicate (pe trepte și discipline de învățământ) combinate cu valorile postmoderne ale didacticii, care pun accent pe transpunerea pedagogică a conținuturilor de specialitate, pe selectarea cunoștințelor de bază în funcție de valorile-normă, definite prin intermediul competențelor generale (cu valoare de „*competențe-cheie*”) și a competențelor specifice, ordonate prin intermediul psihologiei și al pedagogiei cognitive, constructiviste (receptarea, înțelegerea, aplicarea, analiza, sinteza, evaluarea critică, utilizând resursele gândirii critice și ale creativității pedagogice) [10, pp.7-8].

Valorile-scop asigură fundamentele teleologice ale curriculumului național, raportate special la

valorile-normă, în funcție de care sunt elaborate, ordonate și aplicate finalitățile educaționale, concepute și implementate ca *valori-scop* [Ibidem, pp. 17-32].

Fundamentele teleologice asigură orientările axiologice care prospectează evoluția educației și a instruirii, care „determină *finalitățile educaționale* la nivel de sistem (ideal, scopuri generale / care definesc profilurile de personalitate și competențele transversale) și de proces” (obiectivele: generale și specifice definite prin „unități de competențe” și concrete / operaționale, ce definesc performanțele elevului, observabile și evaluabile până la finalul lecției) etc. Ambele categorii de finalități educaționale, de sistem și de proces, sunt implicate efectiv în „realizarea funcției de bază a educației (și a instruirii, a învățământului), care vizează formarea-dezvoltarea personalității umane [6; 9].

Finalitățile educaționale, de sistem, conform *Codului Educației al Republicii Moldova*, reflectă valorile generale stabilizate axiologic și politic. Astfel, la art. 11, al. 1 al acestui document, putem identifica „finalitatea principală” apropiată de semnificația idealului educației – „formarea unui caracter integru”. Pe această bază teleologică sunt formulate scopurile și obiectivele generale angajate plenar (la scara întregului sistem și proces de învățământ) în „dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori, ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică” [11, apud 10, p. 17].

Analiza finalităților educaționale (de sistem), pe care o propunem a fi realizată din perspectiva *educației axiologice*, este centrată asupra continuității dintre *idealul educațional* („finalitatea principală”) și *scopurile generale* care sunt proiectate pe niveluri (cicluri) de școlarizare (preșcolar, primar, gimnazial, liceal). Aceste finalități „descriu specificul fiecărui nivel (ciclu) de școlarizare din perspectiva politicilor educaționale, reprezentând un sistem de referință” axiologică pentru elaborarea curriculumului școlar și pentru orientarea valorică solidă, consistentă a „demersului didactic concret” (realizat la fiecare lecție) etc. [ibidem].

Finalitățile educaționale de sistem sunt implicate permanent în „elaborarea politicilor educaționale”, validate pe termen lung și mediu. Aplicarea lor, cu consecvență, este realizată prin intermediul *finalităților educaționale de proces*, care intervin în sens: a) larg, prin elaborarea standardelor educaționale naționale, a planului de învățământ și a programelor școlare; b) restrâns, prin planificarea

calendaristică anuală și semestrială și pe „unități de învățare sau subiecte de formare” valorificate în „proiectarea didactică a lecției și / sau în proiectarea activității educative” [3].

Prin urmare, *finalitățile educaționale de sistem și de proces* concentrează un set de *valori-scop* ce reflectă în plan *subiectiv*, funcțiile lor *generale* cu caracter *obiectiv*:

- a) *reglarea activității prin feedback* – evaluarea continuă a rezultatelor obținute în timp școlar determinat: treaptă, an, semestru – de învățământ; unitate de învățare, lecție etc.;
- b) *evaluarea calitativă* prin raportare periodică la competențele vizate și la standardele educaționale definite care sunt clare, valide (pedagogic), fidele (psihologic) etc.;
- c) *orientarea prospectivă* în raport de valorile generale ale *educației: morale* (binele moral: civic, deontologic, juridic, spiritual etc.), *intellectuale* (adevărul științific, specific în științele matematice, în științele naturii și în științele sociale și umane); *tehnologice, profesionale* (utilitatea adevărului științific aplicat în orientarea școlară și profesională și în consilierea sau „ghidarea în carieră”; d) *organizarea curriculară* a instruirii la nivelul dinamicii speciale a raporturilor dintre acțiunile de predare, învățare și evaluare;
- d) *diagnoza obiectivă* asupra rezultatelor obținute la diferite intervale de timp, realizată în condiții de *evaluare calitativă internă și externă*; e) *prognoza* cu *valoare pozitivă* care anticipează îmbunătățirea performanțelor raportate permanent la *competențele disciplinare* (generale și specifice) și *transdisciplinare* și la *standardele educaționale*, incluse în curriculumul național [3, 10].

Finalitățile educaționale de proces constituie valorile-scop definite în termeni de *competențe* sau de „unități de competențe” (care pun accent pe *interdependența dintre competențe*), stabilite la nivel de obiective generale și specifice ale educației și instruirii, proiectate curricular în cadrul procesului de învățământ, care „anticipează o realitate care încă nu există” în context școlar, dar la care se dorește să se ajungă. [10, p. 17].

Astfel, competențele școlare proiectate în curriculum sunt elaborate la nivelul continuității dintre valorile-normă și valorile-scop, definite prin obiectivele disciplinare (generale și specifice) și transdisciplinare, care definesc „*un ansamblu integrat*” de cunoștințe (a ști), abilități (a ști să faci), atitudini și valori (a ști să fii, a ști să relaționezi cu

ceilalți, a ști să devii / prin educație permanentă, în condiții de *învățare* și de *autoînvățare* pe tot parcursul vieții). Această structură psihologică și pedagogică tridimensională conferă oricărei competențe un caracter complex, relativ, potențial, situațional, transferabil, „asociat necesităților și intențiilor”.

Ca urmare, competențele îndeplinesc *un triplu rol teleologic*, de:

- a) „obiectiv proiectat” de profesor, realizat prin predare;
- b) obiectiv terminal, realizat de elev prin învățare (formală și nonformală);
- c) obiectiv de evaluare / autoevaluare, realizat și de profesor și de elev, în condiții de evaluare inițială, continuă și finală.

Competența, ca obiectiv de evaluare finală, are în vedere:

- a) „achiziția reală a elevilor” (în plan școlar);
- b) „achiziția comportamentală” (în plan psihologic);
- c) „competența de un grad mai mic de complexitate ce poate fi privită ca descriptorul competenței cu un grad mai înalt de competență, care la nivelul său se caracterizează prin descriptorii proprii” (în plan didactic, în procesul de specificare și de operaționalizare a obiectivelor instruirii).

Competențele clasificate în Curriculumul Național din Republica Moldova reiau „taxonomia competențelor-cheie”, lansată de Uniunea Europeană, prelucrată la nivelul tipurilor de competențe validate de Codul Educației al Republicii Moldova. Analiza propusă de cercetătorii din Republica Moldova, care au elaborat o taxonomie a *tipurilor de competențe-cheie*, inspirată din modelul european și adaptate la specificul sistemului de învățământ, este orientată praxiologic special pentru a putea fi „aplicată corect și eficient” în funcție de:

1. Reprezentarea relației dintre: a) domeniul de competență înțeles și ca domeniu de cunoaștere (filologică, matematică, digitală, socială etc.); b) competențele-cheie; c) competențele transversale;
2. Distribuția celor 9 competențe-cheie: a) „corelate cu o disciplină de studiu dominantă”; b) necorelate cu o disciplină de studiu, având „mai degrabă un statut transversal”, cu impact *transdisciplinar*;
3. „Stabilirea foarte clară a valențelor formative dominante ale disciplinei școlare” pentru do-

bândirea uneia sau a unor competențe”, tratate separat, disciplinar (de exemplu, *competența-cheie* a comunicării la limba și literatura română etc. și *competențele specifice* rezultate) sau interdisciplinar (de exemplu, legătura între competența comunicării la limba și literatura română –altă limba maternă – limba străină sau între competența comunicării la limba și literatura română și competența de *exprimare culturală* și de *conștientizare a valorilor culturale* realizată prin disciplina educație muzicală etc.) [Ibidem, p. 20-21].

Pe baza acestei analize, rezultată în urma interpretării competențelor privite în interacțiunea lor, se conturează **un construct al valorilor-scop** ce contribuie la evidențierea unui *cadru referențial* al curriculumului școlar din Republica Moldova, consolidat pe fondul proiectării unei educații axiologice susținută la nivelul continuității dintre:

1. *Competențele transversale*, tratate ca valori-normă care:

- a) orientează procesul de fundamentare a valorilor-scop definite în termeni de finalități generale / scopuri generale, valabile pe trepte de învățământ, care „sugerează ceea ce ar trebui să atingă elevii la finele unei etape a parcursului școlar”;
- b) sunt „derivate din competențele-cheie/transversale care asigură corelarea formării competențelor elevilor la nivelul tuturor disciplinelor școlare studiate la treapta respectivă de învățământ”. [Ibidem, p. 26]

2. *Competențele disciplinare*, tratate ca *obiective generale și specifice* ale disciplinelor de învățământ, distribuite pe trepte de învățământ, care pot fi dobândite, în timp, prin asamblarea unui set important, semnificativ psihologic, pedagogic și social, de „*abilități* fundamentale exprimate acțional, *cunoștințe* / domenii ale cunoașterii / strategii și tehnologii specifice domeniului, atitudini și valori implicate în contexte de realizare a competenței”. [Ibidem, pp. 29]

3. „*Unitățile de competențe* / Sub-competențe”, tratate ca *pre-achiziții*, definite în termeni de obiective concrete (operaționale) ale lecției, care: a) reprezintă „cunoașterea anterioară pe care trebuie să o posedă cel ce învață pentru a aborda cu bune șanse de reușită o nouă învățare” necesară pentru a dobândi o *nouă competență*; b) „sunt părți constituente ale competențelor, care facilitează formarea competențelor specifice”. [Ibidem, pp. 29-31; 7, p. 77].

Tabelul 2. Tabelul valorilor-scop (sintetizate conform Cadrului de Referință al Curriculumului Național)

| Competențe transversale - derivate din „competențele-cheie”, validate în plan european și național - exprimate în termeni de valori-normă și valori-scop pedagogice, psihologice și sociale – fundamentale: | Competențe disciplinare - exprimate în termeni de obiective generale și specifice - realizate prin asamblarea unui set de <i>cunoștințe, abilități, atitudini și valori</i> – implicate adecvat în diferite <i>contexte de realizare a competenței</i> : | „Unitățile de competențe / Sub-competențe” - tratate ca <i>pre-achiziții</i> , definite în termeni de obiective concrete (operaționale) ale lecției - raportate la un set semnificativ de „indicatori de performanță”: |
|--|---|---|
| I. La nivel de <i>finalități generale</i> ale sistemului de învățământ: 1. Învățarea pe tot parcursul vieții; 2. Comunicarea eficientă; 3. Colaborarea / Munca în echipă; 4. Cetățenia responsabilă; 5. Integrarea profesională; | I. Receptarea și interiorizarea cunoștințelor, abilităților, atitudinilor și valorilor – prin: - identificarea fenomenelor; - definirea noțiunilor; - observarea faptelor, fenomenelor etc. II. Prelucrarea primară a datelor / informațiilor / observațiilor – prin operațiile logice fundamentale | I. Cunoașterea și înțelegerea: <i>cunoștințelor declarative, procedurale, conceptuale, strategice, metacognitive</i> – aprofundate, extinse II. Explicarea și interpretarea: realizată prin identificarea elementelor componente și a relațiilor complexe (simple – complexe) |
| II. La nivel de obiective generale pe trepte de învățământ / Treapta de învățământ secundar inferior gimnazial: | III. Modelarea și algoritimizarea cunoștințelor și abilităților – prin: construirea de scheme, structurarea informațiilor, transpunerea didactică | III. Aplicarea: rezolvarea de probleme-tip (care solicită strategii algoritmice – creative simple) și de situații-problemă în contexte noi (care solicită strategii complexe) |
| 1. Utilizarea cunoștințelor și abilităților <i>digitale</i> în: a) situații sociale reale; b) condiții psihologice de „independență în gândire și acțiune” 2. Angajarea gândirii critice în activitățile de educație și instruire, organizate formal și nonformal, necesare pentru „ <i>autodezvoltarea și autorealizarea</i> ” continuă. | IV. Exprimarea și argumentarea – prin: descrierea fenomenelor etc.; generarea de idei; demonstrarea / explicarea / interpretarea / exemplificarea. V. Prelucrarea secundară a datelor, obiectelor, ideilor – prin: evaluare; elaborare de strategii; extindere; abstractizare, realizare-dezvoltare VI. Integrarea – prin: optimizare / cercetare / conceptualizare | IV. Formularea judecăților bazată pe evaluare calitativă, probată prin argumentare <i>complexă, autonomă</i> V. Integrarea și transferul cunoștințelor și abilităților - în raport de situații, contexte domenii (de cunoaștere) - în condiții de: evaluare și optimizare a unor rezultate; - realizare de conexiuni între rezultate, contexte domenii; - planificare strategică și de autonomie reală |

Conform aceluiași document, **valorile-mijloc** asigură fundamentele axiologice, tehnologice și docimologice ale curriculumului național, raportate special la *valorile-scop* și la *valorile-normă*, care ordonează procesul de elaborare și de realizare a Curriculumului Național din Republica Moldova, în cadrul teleologic și prospectiv stabilit la nivel de politică a educației, cu impact major pe termen mediu și lung [10, p. 8-16].

Valorile-mijloc sunt cele referitoare la *curriculum* înțeles ca ansamblu de *experiențele planificate rigurose*, furnizate în școală elevilor pentru a atinge *scopurile învățării (valorile-scop)* la cele mai înalte *standarde de performanță* care pot fi atinse în acord cu resursele individuale ale elevilor. Sunt *valorile-mijloc* reprezentate prin „*conținuturile curriculare*” (stabilite conform *finalităților educaționale*) incluse în *curriculumul formal* (obligatoriu), *nonformal*

(opțional), *general* și de *specialitate* școlar, organizat pe *arii curriculare* etc. [8].

Astfel, evidențierea dimensiunii axiologice a curriculumului actual realizată în plan comparativ (România și Republica Moldova) ne permite să conchidem că, la nivel de proiecție curriculară, pentru ambele sisteme de învățământ, este elaborat un cadru normativ suficient de complet și viabil pentru realizarea unui proces educativ axat pe *valori* proiectat a se realiza în întreg spațiul educațional românesc, iar dintre toate disciplinele școlare incluse în planul actual de învățământ, anume cele umanistice și, în primul rând, *Limba și literatura română* sunt mai angajate teoretic și practic în acțiunea de *valorizare* permanentă a personalității elevului.

Totuși, dacă ne referim la realitatea educațională, constatăm că starea de lucruri privind promo-

varea, cultivarea și, mai ales, apropierea de către tineri a valorilor fundamentale ale omenirii (*Binele moral, Adevărul științific, Frumosul din arte, Dreptatea, Libertatea, Egalitatea*), precum și achiziționarea valorilor instrumentale obținute prin educație (cunoștințe, capacități, atitudini / competențe etc.) sunt departe de a fi satisfăcătoare și se află în continuă degradare, ceea ce, conchidem noi, reprezintă *partea nerealizată* a curriculumului proiectat și evidențiază necesitatea dezvoltării acestuia prin alte produse curriculare, menite să susțină principiul centrării educației pe axiologia celui educat.

De asemenea, articole din presa pedagogică semnalează de ani buni existența unei „crize a valorilor” la nivel de societate, dar și de mediu educațional, atrăgând atenția asupra intensificării laturii instructive și a degradării continue a laturii educative a învățământului școlar, în special, pe dimensiunea axiologică a acestuia, iar sondajele de opinie realizate în scop de diagnosticare și constatare a stării de fapt și datele obținute în baza sondajelor vin să confirme această situație [5].

Astfel, rezultatele unui experiment pedagogic realizat pe un eșantion reprezentativ de cadre didactice din învățământul gimnazial arată că pedagogii sunt conștienți de faptul că procesul actual de învățământ este marcat de o criză a valorilor, ei recunosc partea lor de vină în această situație și susțin că este nevoie de o consolidare expresă a dimensiunii axiologice a procesului educativ, prin introducerea și realizarea, la nivel de gimnaziu, a unei *educații valorice*. Cadrele didactice sunt de părerea că educația valorică ar trebui să vizeze formarea unor astfel de valori personale ale elevilor, precum: *respectul* – pentru sine, pentru alte persoane, pentru drepturile omului, pentru diversitate, pentru mediul înconjurător; *responsabilitatea* – răspundere asumată pentru comportamentul și acțiunile proprii; *perseverență* – răbdare, stăruință și tenacitate în muncă, în convingeri, în atitudini; *integritate* – onestitate, atitudine morală; *spirit critic* ș.a.

În acest scop se impune cu necesitate realizarea unei acțiuni de „axiologizare” a procesului actual de învățământ, în sensul aprofundării dimensiunii axiologice a acestuia, valorizarea personalității prin educație fiind considerată de C. Cucos drept prima condiție pentru progres și democrație. Autorul sugerează că orice schimbare profundă în educație trebuie să mizeze, în primul rând, pe delimitarea valorilor educaționale dezirabile, argumentând că anume dimensiunea axiologică a educației are menirea să asigure coerența și consistența valorilor fundamentale angajate în realizarea activității de

formare-dezvoltare a personalității elevului, aceasta fiind „un semn de maturitate” al pedagogiei și al pedagogilor, demonstrat în procesul de dobândire a unei competențe valorice pentru orientarea existențială, pe tot parcursul vieții [4].

Iată deci o fereastră de oportunitate pentru valorificarea creativității pedagogice în ceea ce privește axiologizarea procesului de învățământ, or, observă M. Minder, „un demers esențial trebuie să preceadă acțiunea educativă: cel al opțiunilor axiologice, al alegerii etice și politice.” Autorul vede acest demers realizat la nivelul a trei instanțe: a) puterea politică sintetizează, în regim democratic, opțiunile comune și le codifică într-un anumit fel; b) instanțele pedagogice traduc aceste opțiuni la nivel instituțional și la nivelul programelor; c) profesorii concretizează și transmit opțiunile valorice în cadrul fiecărei lecții [7, p. 29-30].

Altfel spus, acțiunea de axiologizare a procesului răspunde direct la întrebarea „ce fel de om” ne dorim să avem la finalizarea școlarității, de aceea vom sublinia că valorile pedagogice (culturale, sociale, morale, instrumentale etc.) proiectate în curriculumul actual reprezintă doar prima parte a demersului axiologic sugerat de M. Minder, însă pentru transpunerea acestora în practica de predare-învățare-evaluare mai este necesară o acțiune de *didacticizare* a valorilor, iar aceasta vizează deja obligația profesorilor.

Așadar, este necesar de realizat, în primul rând, un demers didactic de explicitare a importanței dimensiunii axiologice a curriculumului la nivelul formării inițiale și continue a cadrelor didactice, centrat pe cunoașterea, conștientizarea, interpretarea și promovarea valorilor pedagogice transpuse în curriculumul școlar, ele stând la baza tuturor finalităților educației, ceea ce, în opinia lui C. Cucos, ar presupune „a introduce în realitatea educațională o serie de variabile noi, menite să (auto)regleze și să orienteze acțiunea pedagogică înspre finalitățile propuse sub formă de *ideal – scopuri – obiective pedagogice*” [4, p. 74].

În al doilea rând este necesară elaborarea unor instrumente pedagogice de operaționalizare a valorilor educației la nivel de proces, care pot fi concepute în diverse forme, cum ar fi, de exemplu, o *temă transcurriculară* privind educația în spiritul valorilor etice/morale proiectată în cadrul curriculumul de bază, un *curriculum opțional* sau un CDȘ cu tema *Educație prin și pentru valori*, care să prezinte cadrelor didactice conținuturi și strategii specifice de realizare a acestui tip de „nouă educație”. Validate la nivel de experiment pedagogic, aceste instrumente

ar contribui la rezolvarea uneia dintre problemele actuale – contradicția dintre proiectarea normativă și realizarea efectivă a educației valorice și ar acționa în vederea direcționării elevului spre autonomie spirituală.

În al treilea rând s-ar cere și o re-definire, din aceeași perspectivă axiologică, a conceptului de *cultură generală a elevului*, respectiv și a profilului de formare al absolventului, care astăzi se referă nu doar la cunoștințele achiziționate prin disciplinele predate, ci, mai ales, la competențele formate educabilului, între care credem că ar trebui să se regăsească neapărat și *competența axiologică*, alături de celelalte finalități ale educației și culturii celui educat: abilități și aptitudini, trăsături caracteriale și comportamente, reprezentări, concepte, viziuni și convingeri etc.

Concluzii. Sintetizând ideile expuse mai sus, reiterăm importanța majoră a valorilor pedagogice fundamentale (*binele moral, adevărul științific, eficiența științei aplicate, frumosul, sănătatea*) puse la baza curriculumului proiectat și subliniem necesitatea valorificării depline a acestora prin toate

conținuturile predate la nivelul procesului de învățământ. Totodată, evidențiem necesitatea creșterii laturii educative a procesului actual de învățământ, prin cultivarea la elevi a unor astfel de valori, precum *integritatea morală, cetățenia activă, spiritul critic, responsabilitatea, respectul pentru celălalt, pacea și înțelegerea între oameni* etc., valori absolut necesare astăzi, prin care societatea își conservă și transmite noii generații valorile sale, pentru a-și asigura continuitatea și identitatea culturală.

Astfel, creșterea dimensiunii axiologice a educației la nivelul procesului de învățământ apare astăzi ca „o zonă prioritară” de intervenție pedagogică, având menirea să consolideze activitatea de formare-dezvoltare *integrală* a personalității umane, valorile pedagogice fiind esențiale în ceea ce privește „opțiunile și deciziile” legate de evoluția personalității și a societății, în general. Această acțiune vizează armonizarea curriculară între proiecția teoretică și realizarea practică a educației, care este de natură să mărească coerența ansamblului, precum și adeziunea fiecărui cadru didactic la sistemul de valori stipulate în curriculumul școlar.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CALLO, T., CUZNEȚOV L., HADÎRCĂ M. ș.a *Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale*. Chișinău: Prin-Caro, 2014
2. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*, Chișinău: Litera Educațional, 2002
3. CRISTEA, S. *Finalitățile educației*. Volumul 3. Didactica Publishing House, 2016
4. CUCOȘ, C. *Pedagogie, ediția a III-a revăzută și adăugită*. Iași: Polirom, 2014
5. HADÎRCĂ, M. *Educația și criza de valori*, în *Didactica Pro*. Nr. 3 (61), 2010
6. GUȚU, VL. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013
7. MINDER, M. *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier, 2003
8. NEGREȚ-DOBRIDOR, I. *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Polirom, 2008
9. PÂSLARU, VL. *Caracterul teleologic al educației*, în *Revista Akademos*. Nr. 5-6, 2019
10. *CADRUL DE REFERINȚĂ al Curriculumului Național*. Chișinău: Liceum, 2017
11. *CODUL EDUCAȚIEI al Republicii Moldova*. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova* / 24.10.2014, Nr. 319-324
12. *LEGEA EDUCAȚIEI NAȚIONALE*. În: *Monitorul Oficial al României, Partea I*, Nr. 18 / 10. 01. 2011