SHIMBAREA PARADIGMEI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ARTISTIC EXTRAȘCOLAR

Daniela COTOVIȚCAIA,
Director, grad didactic Superior, Școala de artă „Valeriu Poleakov”, mun.Chișinău
Doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
ORCID iD: 0000-0002-7954-3926

Rezumat: *Nevoia de adaptare la evoluțiile contemporane face ca majoritatea sistemelor de învățământ să dezvolte proiecte de reformă. Toate cercetările despre școala actuală și despre sistemul de învățământ în general constată necesitatea unei schimbări profunde. Principalele misiuni raportate sunt în două domenii: politici școlare și modalități pedagogice de organizare a procesului de predare-învățare. Cele mai aprinse discuții sunt pe dimensiunea politicii școlare. Curriculumul modular pentru domeniul Arte, profilul Muzică aduce o nouă viziune îmbunătățită asupra educației prin artă/artistică, este o abordare complexă care pune în valoare contribuțiile anterioare, experiența și practicile de succes în domeniul educației și educației artistice în general și artistice/ muzical în special. La rândul său, operarea schimbărilor la nivel de concept și viziune de design și instituționalizarea ulterioară a curriculum-ului vin să asigure schimbarea de paradigmă în educația artistică extracurriculară, asigurând o tranziție echilibrată de la general la particular.*

Cuvinte-cheie: *paradigmă, reformă, instituționalizare, învățământul artistic extrașcolar, curriculum modular.*

CHANGE OF PARADIGM IN EXTRACURRICULAR ARTISTIC EDUCATION

Abstract: *The need to adapt to contemporary developments makes most education systems develop reform projects. All the research about the current school and the education system in general notes the need for profound change. The main missions reported are in two areas: school policies and pedagogical ways of organizing the teaching-learning process. The most heated discussions are on the school policy dimension. The modular curriculum for the Arts field, the Music profile brings an improved new vision on education through art/artistics, it is a complex approach that values previous contributions, experience and successful practices in the field of education and artistic education in general and artistic/musical in particular. In turn, the operation of changes at the level of concept and design vision and subsequent institutionalization of the curriculum*

come to ensure the paradigm shift in extracurricular artistic education, ensuring a balanced transition from the general to the particular.

Keywords: *Paradigm, reform, institutionalization, extracurricular artistic education, modular curriculum.*

Introducere

Nevoia de adaptare la evoluțiile contemporane face ca majoritatea sistemelor de învățământ să dezvolte proiecte de reformă. Toate cercetările despre școala actuală și sistemul educațional la modul general remarcă nevoia de schimbare profundă. Principalele misiuni semnalate se situează în două planuri: politici școlare și modalități pedagogice de organizare și desfășurare a procesului de predare-învățare. Cele mai aprinse discuții sunt pe dimensiunea de politici școlare. Curriculumul modular pentru domeniul Arte, profilul Muzică aduce o viziune nouă îmbunătățită asupra educației artistice/prin artă, constituind un demers complex, care valorizează contribuțiile anterioare, experiența și practicile reușite în domeniul educației și învățământului artistic de profil la general și artistic/muzical în particular. La rândul său operarea modificărilor la nivel de concept și viziune de proiectare și ulterior instituționalizare a curriculumului vin să asigure schimbarea paradigmei în învățământul artistic extrașcolar, asigurând trecerea echilibrată de la general la particular.

Reforma școlii este un concept încă insuficient definit. Există perspective teoretice și abordări practice diferite, între care există și convergențe, dar și divergențe. V. Dupriez identifică trei astfel de abordări: funcționalistă, organizațională și neoinstituțională [9, pp.23-24]. Abordarea funcționalistă consideră sistemul de învățământ o „unitate funcțională” integrată, care urmărește realizarea unor funcții care îi sunt atribuite [9, p.23]. Schimbările propuse sunt de tip top-down- schimbări verticale și ierarhice și se obiectivează în modelul „cercetare-dezvoltare-difuzare”. Această abordare se intersectează cu cea centrată pe actorii schimbării. Drept succes și reușită a schimbărilor sunt evidențiate: voința și motivația celor implicați/actorii (stimulente financiare, dar și simbolice, gradul de implicare și participare), capacități profesionale, individuale și colective ale acestora (determinarea traseului și oportunităților de perfecționare) și nu în cele din urmă contextul sociopolitic, economic, infrastructura reformei [14]. În deosebi de accentuată situația a devenit vizibilă în perioada pandemică, accentuând necesitatea intervenției cât mai grăbite și identificării celor mai noi și eficiente soluții de remediere.

Schimbarea paradigmei în învățământul artistic extrașcolar. Dar ce înseamnă exact asta?

Expresia „schimbare de paradigmă”, dar care este exact o schimbare de paradigmă? Și de unde vine termenul? Schimbarea de paradigmă este caracteristică tuturor domeniilor: medicină, politică, psihologie, sport. Termenul „schimbare de paradigmă” a fost inventat de filosoful american Thomas Kuhn (1922-1996). Este unul dintre conceptele centrale în lucrarea sa de mare importanță, *Structura revoluțiilor științifice*, publicată

în 1962. Termenul de „paradigmă” în accepțiunea sa epistemologică și filosofică caracterizează revoluțiile științifice drept „schimbări profunde în reprezentările de excelență și în practicile ce fixează identitatea cunoașterii științifice într-un anumit moment al începutului și într-o anumită arie a cercetării” [13].

Ce este o teorie a paradigmei? O teorie a paradigmei este o teorie generală care ajută să ofere oamenilor de știință care lucrează într-un anumit domeniu cu un cadru teoretic larg - ceea ce Kuhn numește „schema lor conceptuală”. El le oferă ipotezele lor fundamentale, conceptele lor cheie și metodologia lor. Oferă cercetării direcția și obiectivele generale. Și reprezintă un model exemplar de știință bună într-o anumită disciplină. Exemple de teorii paradigmă: Modelul geocentric al lui Ptolemeu al universului (cu pământul din centru); Fizica lui Aristotel; Mecanica lui Galileo; Teoria lui Newton despre gravitate; Teoria relativității lui Einstein ș.a. [13].

Cezar Birzea demonstrează, în cartea sa „Arta și știința educației”, maturitatea științelor educației, spunând că „acestea sunt în măsură să genereze, să utilizeze și să-și reînnoiască paradigmele” [1]. Astfel spus, acesta oferă un sens triplu termenului de paradigmă: lingvistic, care prevede cuprinderea totalității termenilor aparținând aceleiași categorii gramaticale, filosofic care prevede un exemplu sau un model al unui sistem de gândire, și unul epistemologic, care prevede vizualizarea paradigmelor ca teorii dominante folosite de comunitatea științifică într-o anumită epocă sau la un anumit stadiu de evoluție al acesteia [1]. Dar ce înseamnă acest cuvânt paradigmă? De unde vine? Paradigma este un cuvânt vechi care vine din grecescul para – lângă, vecin, în afara; paradigma – model, exemplu semnificativ, mostră, reprezentativ; verbul paradeiknumi – a arăta, a demonstra, a compara, a expune, a reprezenta. Paradigma stabilește atitudinea oamenilor de știință față de fenomene, probleme și întrebări considerate relevante. Este modelul din care „*Cresc anumite tradiții bine închegate ale cercetării științifice*” [5].

Harris și Jones (2018, p.351), subliniază faptul că la crearea unei școli ca organizație care învață, este evidentă și necesară o „schimbare paradigmatică și culturală, o schimbare a mentalității și un angajament al întregii școli pentru evaluare și auto-reflecție” [11]. Se va porni de la analiza lucidă a realității școlii, a rezultatelor sale, a motivației elevilor de a învăța, a practicilor didactice care facilitează sau nu învățarea, în simbioză cu colectarea feedback-ului de la elevi, părinți, colegi prin intermediul studiilor, statisticilor și altor tipuri de sondaje relevante domeniului. După cum subliniază E. Păun și S. Sava, (2019) [18], reflecția profundă, multidimensională, bazată pe dialog și chestionarea realității este unul dintre atributele organizației care învață, așa cum a fost delimitat de V. Marsick și K. Watkins [16].

Concluziile generate, desprinse în procesul reflexiv, preponderent colaborativ, critic constructiv, nu acuzator, sunt necesare în vederea conturării unei viziuni comune, centrate pe învățarea tuturor elevilor [12].

Organizațiile care învață, susține P. Senge (1990) – unul dintre inițiatorii acestui concept – sunt „organizații în care oamenii își extind continuu capacitatea de a crea rezultatele pe care le doresc într-adevăr, unde sunt generate modele noi și expansive de gândire, unde aspirația colectivă este stabilită în mod liber”. O altă latură importantă a școlii care învață se referă la capacitatea de a oferi posibilități de abilitare a profesorilor din instituție pentru a-și îmbunătăți practicile didactice și relaționale, precum și oportunități de învățare și de dezvoltare la locul de muncă, astfel încât fiecare cadru didactic să fie motivat să își ducă la bun sfârșit angajamentele luate și să acționeze responsabil în direcția alegerii viziunii comune.

Practicarea culturii colaborative, bazată pe dialog autentic, profund, deschis și evaluare sistematică este schimbarea de mentalitate care trebuie să devină un firesc cotidian în școală; trebuie să fim preocupați și determinați să îmbunătățim, învățând împreună. Este ceea ce, în noul manifest al educației, UNESCO (2021) numea „noua pedagogie”, bazată pe „cooperare și solidaritate”. Important ca învățarea să se realizeze într-un climat de încredere, de deschidere, care să dea profesorului starea de bine și disponibilitatea determinarea de a învăța [20]. Pentru școlile care învață, mecanismul de pornire sunt profesorii care învață. Totodată, există și concepții de organizații care învață și sau comunități de practică și învățare, și dezvoltare profesională, comunități colaborative, colegiale [15]. Marsick și Watkins au elaborat constructele scalei (chestionarului) dimensiunilor organizațiilor care învață – DLOQ – cunoscut ca și instrument de diagnoză a organizațiilor care învață, aplicat și validat în cazul școlilor ca organizații care învață.

DLOQ cuprinde următoarele dimensiuni care definesc o organizație care învață, menită să producă performanță și cunoaștere: 1) crearea de oportunități continue pentru a învăța; 2) promovarea chestionării și dialogului, 3) încurajarea colaborării și învățării în echipă; 4) crearea sistemelor care să capteze și să împărtășească învățarea; 5) abilitarea oamenilor înspre viziunea colectivă; 6) conectarea organizației la mediul ei; 7) exercitarea unui leadership strategic pentru învățare [16].

O altă problemă este maniera prin care este instituționalizată învățarea – în particular viziunea echipei manageriale aplicată în acest sens pe care o împărtășesc membrii instituției, promovând participarea lor, prin a înțelege de ce fac ceea ce fac, cum va trebui să evolueze școala – cât și prin construirea de structuri, oportunități și mecanisme de a învăța continuu la locul de muncă.

Această construcție de capacități de a învăța la nivelul întregii școli presupune un demers integrat, consecvent, sustenabil [10; 16].

Pentru a configura mai bine reperele noului peisaj al școlii ca organizație care învață, ar putea fi util un inventar al principalelor condiții:

Managementul care promovează o cultură centrată pe învățare și autoevaluare; planificare participativă cu delegarea responsabilităților; împărtășirea valorilor și obiectivelor de către toți membrii; crearea oportunităților de învățare pentru toți membrii;

Oferta de servicii bazată pe nevoile și interesele potențialilor beneficiari cu valorizarea feedbackului și gradului de satisfacție a celor implicați direct sau indirect; centrarea pe inovație.

Curriculum și programe de instruire cu relevanță maximă pentru dezvoltarea personală, socială și profesională a celor care învață; flexibile și adaptabile la nevoile interne și externe; participative și centrate pe formarea de competențe; tratate în manieră integrată, promovând conexiunile interdisciplinare.

Cele patru scopuri principale ale educației secolului XXI, care sunt determinate pentru conturarea direcțiilor de formare – dezvoltare a personalității umane, formulate în cadrul Conferinței Internaționale a UNESCO din septembrie 2001, sunt: – A învăța să înveți, care presupune a ști să acumulezi pe parcursul întregii vieți cunoștințele și informațiile necesare pentru formare și autorealizare; – A învăța să faci, care vizează achiziționarea unui sistem de competențe-cheie, necesare pentru autodezvoltare și adaptare la condițiile schimbătoare ale lumii moderne; – A învăța să fii, care vizează formarea de atitudini, pregătirea pentru luarea de decizii și dezvoltarea capacității de autoedificare a personalității în baza valorilor morale și sociale; – A învăța să trăiești împreună cu alții, ceea ce presupune acceptarea alterității, comprehensiunea celuilalt, învățarea cooperării și a dialogului social. Alături de cei patru piloni din raportul lui Delors, Shaeffer și colaboratorii săi adaugă încă unul: a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea, sau mai cu seamă să cunoști, să reflectezi și să acționezi asupra realității, să o adaptezi și să o transformi, să acționezi pentru o societate nondiscriminatorii bazată pe solidaritate și coeziune socială [8; 19].

Globalizarea învățării se va produce așa dar în următoarele direcții:

- Învățarea depășește cadrul formal al școlii și se extinde semnificativ, ca proces și sumar al achizițiilor, către alte sfere, nonformale și informale;
- Sursele și mediile de învățare se modifică, iar înțelegerea acestui fenomen depinde și asigură în mare măsură succesul învățării;
- Învățarea nu mai aparține doar elevilor și studenților, ci se extinde/evoluează către noi idei de învățare și anume cea „pe tot parcursul vieți”, (engl., lifelong learning).

Organizarea învățării dincolo de discipline formale/clasice se arată mai profitabilă din perspectiva nevoilor omului contemporan [8; 19]. Fiecare sistem național de învățământ este reprezentat în primul rând prin core - curriculum pe care îl promovează. Profilul lui Homo Europaeus în viziunea Consimilului Europei, este conturat prin infuzia unei educații generale compatibile cu provocările secolului XXI, al cărei core- curriculum trebuie să asigure formarea competențelor-cheie, conform Codul educației al Republicii Moldova [2; 6].

Dacă toți europenii ar trebui să manifeste competențe în toate domeniile vizate în baza competențelor-cheie, nivelul competențelor achiziționate va fi unul foarte înalt, în funcție de posibilitățile aptitudinale individuale și de tratarea /promovarea educațională

a lor. În acest context, Curriculum-ul specializat pe categorii de cunoștințe și aptitudini (literatură, știință, muzică, arte plastice, dramatice, coregrafice) este focalizat pe îmbogățirea și aprofundarea competențelor, pe exersarea abilităților înalte, pe formarea comportamentelor specifice determinării performanțelor în domenii particulare. Gruparea elevilor ca formă de organizare administrativă a procesului de învățământ diferențiat pentru elevii cu aptitudini se aplică pe grupe omogene prin nivelul aptitudinilor specifice și prin natura intereselor. Acestei categorii de curriculum i se acordă în practica școlară cea mai mare pondere din eforturile de diferențiere și individualizare [7].

Curriculumul la profilul Artă Muzicală, (în continuare – Curriculum) pentru Școlile de Arte/Muzică, alături de Planul cadru, face parte din ansamblul de produse/documente curriculare și reprezintă o componentă esențială a Curriculumului Național. Prezentul curriculum este elaborat în conformitate cu prevederile Codului Educației al Republicii Moldova (2014) [2], ale Cadrului de referință al educației și învățământului extrașcolar (2020) [3], ale Curriculumului de bază: sistem de competențe pentru învățământul extrașcolar (2020) [4], dar și cu Recomandările UNESCO, Parlamentului European și ale Consiliului Uniunii Europene, privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (Bruxelles, 2018). Este noua generație de Curricula centrate pe competențe, un produs curricular de pionierat ce are drept scop stabilirea finalităților pentru domeniul Arte, profilul Artă Muzicală. Curriculumul modular pentru domeniul Arte, profilul Muzică aduce o viziune nouă îmbunătățită asupra educației prin artă/artistice, constituind un demers complex, care valorizează contribuțiile anterioare, experiența și practicile reușite în domeniul educației și învățământului artistic de profil. Acesta se adresează, inclusiv managerilor, factorilor de decizie, specialiștilor în domeniul Arte, profil Artă Muzicală, cadrelor didactice din mediul academic, care asigură formarea inițială și continuă a cadrelor didactice pentru învățământul extrașcolar, Școli de Arte/Muzică, prin programe, cursuri sau stagii de formare, precum și altor actori de la nivelul societății, cu rol important în educație. Așa dar, conchidem că Arta este, în esență, cea mai profundă expresie a creativității umane. Arta este o activitate de creație, având drept scop producerea unor valori estetice. Totodată, este o formulă a conștiinței sociale, care oglindește realitatea în imagini artistice, care la rândul lor au o mare forță de cunoaștere și transformare a vieții sociale. Prin modul său de manifestare, arta poate fi considerată și ca o formă de cunoaștere artistică. În acest context, pentru a delimita componentele cunoașterii artistice, culturii muzicale și interpretative ale elevilor prezentul curriculum a apelat și la structura propusă de autorii curriculumului școlar pentru învățământul general obligatoriu, disciplina Educația muzicala, urmărind reflectarea aspectelor ce vizează: interesul și dragostea pentru arta muzicală, deprinderile de percepție muzicală, de ascultare și auzire, de simțire și trăire a muzicii, deprinderile muzicale practice, de interpretare instrumentală, vocală și corală; volumul anumit de cunoștințe, creativitatea muzicală; gustul muzical, reflecția despre muzică, aprecierea muzicii din punct de vedere valoric.

Concluzii:

Astfel, noul curriculum pentru domeniul Arte, pentru profilul Arte Muzicale, aduce o viziune modernă asupra educației prin artă, constituind un demers complex, care va asigura valorizarea contribuțiilor anterioare, experienței și practicilor reușite în domeniul educațional la general și artistic/muzical în particular. Totodată, este timpul transformărilor funcționale, al nivelului proceselor concrete de învățare și predare. Succesul reformelor ample inițiate la nivel de curriculum, management, depind în mare măsură de capacitatea de a duce aceste reforme la nivel de procese și practici profesionale cotidiene. E timpul unei noi viziuni asupra învățării, fundamentată teoretic și metodologic, înțeleasă, acceptată de practicienii/pedagogii din sistemul educațional național, care se va reflecta în programele de formare inițială și continuă a pedagogilor. Această viziune ar putea fi puntea de legătură, dar și perspectiva sistemului educațional în viitor.

Bibliografie:

1. BÎRZEA, C., *Arta și știința educației*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 1995.
2. Codul Educației al Republicii Moldova. nr.152 din 17 iulie 2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, nr. 319-324, p.17-52.
3. COTOVIȚCAIA, D., (coaut.), GRÎU, N. (coord. gen.), CRUDU, V. (coord. gen.), GUȚU, Vl. (coord. științ.) et. al. Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, 2021, 98 p. ISBN 978-9975-152-98-3. https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_refrinta_al_educatiei_si_invatamantului_extrascolar.pdf
4. COTOVIȚCAIA, D. (coaut.), GRÎU, N. (coord. gen.), CRUDU, V. (coord. gen.), GUȚU, Vl. (coord.științ.) et. al. Curriculum de bază: competențe pentru educația și învățământul extrașcolar din Republica Moldova. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău: CEP USM, 2020, 35 p. ISBN 978-9975-152-67-9. https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_de_baza_competente_eie_01.12.2020.pdf
5. CALLO, T. (coord)., *Educația centrată pe elev*: Ghid metodologic. Formarea continuă. Vol. 1 Chișinău, „Print-Caro”, 2010).
6. CIOLAN, L. *Învățarea integrată*. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași, Editura „Polirom”, 2008.
7. CREȚU, C. *Psihopedagogia succesului*, Polirom, Iași, 1997.
8. DELORS, J. *Comoara lăuntrică*. Raportul către UNESCP al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, Iași, Editura „Polirom”, 2000.
9. DUPRIEZ, V. (2015). *Peut-on réformer l'école? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve: De Boeck, 2015, 178 p.Formation et profession 24(2), 90-92.

10. GOLDBERG, J.M., SOMMERS-SPIJKERMAN, M.J., CLARKE, A.M., SCHREURS, K.M.G. &BOHLMEIJER, E.T. (2021). Positive Education in Daily Teaching, the Promotion of Wellbeing, and Engagement in a Whole School Approach: A clustered Quasi-Experimental Trial. *School Effectiveness and School Improvement.* DOI: 10.1080/09243453.2021.1988989
11. HARRIS, A. &JONES, M. (2018). Leading Schools as Learning Organizations. School Leadership&Management, 38 (4), 251-354.
12. KOOLS, M., STOLL, L., GEORGE, B., STEIJN, B., BEKKERS, V., &GOUEDARD, P., (2020) *The School as a Learning organization: The Concept and its Measurement*. European Journal of Education, 55 (1), 24-42. DOI:10.1111/ejed.12383
13. KUHN, T. *Structura Revoluțiilor științifice*. București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1976, p. 8.
14. LESSARD, C., DESJARDINS, P. D., et SCHWIMMER, M., (2008). *Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. Note de synthèse. Revue Carrefour de l'éducation, 25*, 155-195.
15. LUȘTREA, A., CRAȘOVAN, M., Revista de Științe ale Educației, Editura Universității de Vest, 2020, vol 2, nr.2, pp.42.
16. MARSICK, V.J.&WATKINS, K.E., (2003). Demonstrating the Value of an Organization*'s Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. Advances in Developing Human Resources, 5, 132-151. DOI: 10.1177/1523422303005002002*
17. MITCHEL, R., BROCKWELL, A. J., (2020). *Mobilising Capacities for Transforming Education for Sustainable Futures: Opening Spaces for Collaborative Action and Learning*. DOI: 10.5281/zenodo.4134931.
18. PĂUN, E., SAVA, S., (2019). *The reflective dimension of learning in adulthood*, Journal of Educational Sciences. 39 (1): 48-57.
19. SCHAEFER, S. et al., f.a., „*Learning for the 21 st Centry*”, material tradus de UNICEF România.
20. SEASHORE, L.K., & LEE, M., (2016). Teachers*' Capacity for Organizational Learning: The effects of School Culture and Context. School effectiveness and School Improvement, 27 (4), 534-556. DOI 10.1080/09243453.2016.1189437.*
21. SHENG, Z., WATKINS, S., YOON, S.W & KIM, J., (2021). *Examining schools as learning organizations*: An integrative approach. The Learning Organization, 28 (4), 383-396.